педагогика детства

Джон Дьюи

От ребенка – к миру, от мира – к ребенку

SHOUT
SHARE
IT

Annotation

Американский философ, психолог и педагог Д.Дьюи – один из самых выдающихся и влиятельных мыслителей XX века.

Благодаря Дьюи, во многих странах мира кардинально изменился подход к методам обучения. В своей экспериментальной школе Дьюи сумел осуществить свою идею «обучения деланием», когда дети не только приобретали знания, но и учились их использовать, т. е. по-настоящему жили, а не только готовились к взрослой жизни.

Так называемый «метод проектов» и «продуктивное обучение», более детально разработанные впоследствии его учениками, способствуют развитию и саморегуляции личности, учат ориентироваться в культуре и взаимодействовать с другими людьми.

Чтение произведений Дьюи – нелегкий труд. Но вдумчивый и терпеливый читатель будет вознагражден. Дьюи чрезвычайно подробно рассматривает проблемы демократизации образования, просеивая их через сито своего скрупулезного анализа, вскрывает подводные камни психологии человека, приводящие его к ложному пониманию тех или иных явлений жизни, учит читателей находить рациональные зерна в противоречивых суждениях.

- Джон Дьюи
  - ○
  - ○ Г.Б. Корнетов
    - ■ Трудности и противоречия образования
    - ■ Джон Дьюи: жизнь, творчество, эпоха
  - ○ Часть I
    - ■ Образование для демократии
      - ■ От составителя
      - ■ Демократическая концепция образования[28]
        - ■
        - ■ 1. Значение общественных объединений
        - ■ 2. Демократический идеал
        - ■ 5. Образование государственное и общественное
      - ■ Школа и общество[30]
        - ■ 1. Школа и социальный прогресс
        - ■ 2. Школа и жизнь ребенка

- Проблемы человека[33]
  - 1. Демократические убеждения и образование[34]
- 2. Демократия и образование в современном мире[35]
  -
  - 3. Демократия бросает вызов образованию[41]
  - 4. Демократия и организация образовательного процесса[42]
- Ребенок для образования или образование для ребенка
  - От составителя
  - Ребенок и программа[64]
  - Индивидуальная психология и воспитание[67]
  - Как мы думаем[68]
  - Образование как жизненная необходимость[69]
    - Место формального образования
  - Образование как функция общественной жизни[70]
    - Образовательная функция социальной среды
    - Школа как особая среда
  - Образование как руководство[72]
    - Направляющая роль среды
    - Виды социального управления
    - Подражание и социальная психология
    - Некоторые педагогические выводы
  - Образование как рост[73]
    - Педагогические аспекты понятия «развитие»
  - Подготовка, раскрытие и тренировка[75]
  - Образование консервативное и прогрессивное[78]
    - Образование как перестройка
- Часть II
  - Перспективы демократической школы
    - От составителя
    - С.Л. Соловейчик
      - 1. Высшая ценность
      - 2. Что такое свобода?

- 3. Что такое внутренняя свобода?
- 4. Что такое совесть?
- 5. Свободный ребенок
- 6. Свободный учитель
- 7. Свободная школа
- 8. Путь к воспитанию свободных

- Э.В. Энжел, К.Л. Хан
  - Всемирные перспективы
  - Великобритания
  - Дания
  - Япония
- А.Н. Тубельский[81]
  - Сущность и проблемы демократического образования
  - Пространственная организация школы как основа формирования опыта правового поведения
  - Проблемы образовательных средств и результатов в демократической школе
  - Обеспечение прав человека и прав ребенка в образовательном процессе
- А.Н. Тубельский
  - Высший орган коллектива (общее собрание, сбор, конференция)
  - Совет школы (состав, функции, процедура избрания)
  - Выборы в совет школы как образовательная ситуация
  - Специальные органы по защите прав членов школьного коллектива
  - Профильные органы школьного сообщества, органы самоуправления первичных коллективов
- А.Н. Тубельский
  - Как определить, какой уклад существует в школе?
  - Уклад – опыт выбора
  - Уклад – опыт создания правовых норм
  - Уклад – опыт управления школой
  - Уклад – совместное проектирование школы как действующей модели гражданского общества

        - Детско-взрослые органы соуправления – главное отличие демократического уклада
    - Метод проектов – продуктивное обучение
        - От составителя
        - А. Пасса
            - Демократический образ жизни
            - Недемократическое образование в школах
            - Продуктивное учение – тип демократической школы
            - Международная сеть продуктивных проектов и школ
        - Н.Б. Крылова
        - Н.Б. Крылова, О.М. Леонтьева
            -
            - От чего отказалось продуктивное образование?
            - Какие принципы действуют в продуктивном образовании?
        - С.Н. Чистякова, Л.А. Дмитриева
    - Литература
- notes
    - 1
    - 2
    - 3
    - 4
    - 5
    - 6
    - 7
    - 8
    - 9
    - 10
    - 11
    - 12
    - 13
    - 14
    - 15
    - 16
    - 17
    - 18
    - 19
    - 20
    - 21

- ○ 22
- ○ 23
- ○ 24
- ○ 25
- ○ 26
- ○ 27
- ○ 28
- ○ 29
- ○ 30
- ○ 31
- ○ 32
- ○ 33
- ○ 34
- ○ 35
- ○ 36
- ○ 37
- ○ 38
- ○ 39
- ○ 40
- ○ 41
- ○ 42
- ○ 43
- ○ 44
- ○ 45
- ○ 46
- ○ 47
- ○ 48
- ○ 49
- ○ 50
- ○ 51
- ○ 52
- ○ 53
- ○ 54
- ○ 55
- ○ 56
- ○ 57
- ○ 58
- ○ 59
- ○ 60
- ○ 61
- ○ 62
- ○ 63
- ○ 64
- ○ 65

- ○ 66
- ○ 67
- ○ 68
- ○ 69
- ○ 70
- ○ 71
- ○ 72
- ○ 73
- ○ 74
- ○ 75
- ○ 76
- ○ 77
- ○ 78
- ○ 79
- ○ 80
- ○ 81
- ○ 82
- ○ 83
- ○ 84
- ○ 85
- ○ 86
- ○ 87
- ○ 88
- ○ 89
- ○ 90
- ○ 91
- ○ 92
- ○ 93
- ○ 94
- ○ 95
- ○ 96
- ○ 97
- ○ 98
- ○ 99
- ○ 100
- ○ 101
- ○ 102
- ○ 103
- ○ 104
- ○ 105
- ○ 106
- ○ 107

Джон Дьюи
От ребенка – к миру, от мира – к ребенку

© ООО Издательский дом «Карапуз», 2009.
© Г.Б. Корнетов – составление, вступительная статья, примечания, 2009.

Г.Б. Корнетов
Каким быть образованию?

Трудности и противоречия образования

Образование – уникальная сфера общественной жизни, в которой пересекаются интересы всех ее субъектов, начиная от государства и заканчивая каждым отдельным человеком. Оно обеспечивает преемственность и стабильность социального бытия, создавая одновременно предпосылки для его изменений и динамичного развития.

То, *чем будет Россия завтра;*

то, какие люди будут ее населять;

как они будут работать и взаимодействовать,

во многом *зависит от того, каким будет образование,* к какой жизни оно будет готовить человека, какие идеалы будет реализовывать в педагогической практике, к моделям какой общественной жизни будет стремиться.

Напомним читателю, что образование по результатам своего воздействия на человека крайне противоречиво и неоднозначно.

С одной стороны, оно обеспечивает само становление человека, вводит его в мир культуры и человеческих отношений, развивает качества, без которых невозможны его творческая деятельность и жизнь в обществе.

С другой стороны, образование формирует стереотипы послушания и подчинения, лишает самостоятельности, приучает человека чувствовать себя зависимым и освобожденным от ответственности принимать решения.

Эти деструктивные аспекты образования, на которые еще в середине XVIII столетия обратил внимание Жан-Жак Руссо (1712–1778), особенно очевидными стали на рубеже XIX–XX вв.

Именно в эту эпоху мощное массовое демократическое движение поставило в повестку дня вопрос о коренной реформе не только государственного порядка и общественных отношений, но и всех сфер жизни общества, в том и числе и образования. *«Тайна духовного порабощения,* – писал в 1906 г. К.Н. Вентцель, – скрыта в том первоначальном воспитании, которое дается ребенку со дня его рождения»[1].

Исторически образование возникло и развивалось как способ приобщения растущего ребенка к социальным и культурным нормам, которым он должен следовать, общаясь с другими людьми, осуществляя практическую и мыслительную деятельность. В истории человечества эти нормы освящались традициями и религиозными заповедями, подкреплялись законами, обосновывались ссылками на благо воспитанников и интересы общества. Педагогика на протяжении длительного

времени развивалась как директивная система, требующая безусловного повиновения ученика учителю. «Так называемая наука педагогика, – писал Л.Н.Толстой, – …смотрит на образовывающегося человека как на существо, совершенно подчиненное воспитателю»[2].

Ребенок традиционно воспринимается как незрелое, неподготовленное к жизни, несамостоятельное существо, которое следует оберегать, вскармливать и взращивать, воспитывать и обучать, готовить к подлинной «всамделешней» взрослой жизни. Такой взгляд, с одной стороны, автоматически ставит взрослого в позицию человека, ответственного за жизнь и здоровье ребенка, нынешнее и будущее благополучие, за его образование. С другой стороны – предполагает, как само собой разумеющееся, необходимость его безусловного подчинения, послушания и повиновения воле взрослого. И сегодня воспитатели никак не могут (и не хотят!) признать провозглашенное Я. Корчаком[3] «право ребенка быть тем, что он есть», «высказывать свои мысли, активно участвовать в наших рассуждениях о нем и приговорах»[4].

Стремление взрослого воспитать и обучить ребенка во имя его личного и общественного благополучия во многих случаях противоречит устремлениям последнего, вызывает его противодействие. Ребенок часто не понимает и не принимает чуждых ему педагогических требований, которые очень часто противоречат самой детской природе.

При этом ребенку безусловно запрещается выражать свое подлинное негативное отношение к тому, что с ним делают, и к тем людям, которые это с ним делают. Не дай бог, если он начнет проявлять недовольство, возмущаться, кричать, плеваться, драться. Это ведет лишь к усилению прессинга, к стремлению л+юбым способом сломить волю маленького человека, сопротивляющегося тому, что для него является чуждым, неприятным, враждебным. Ребенок должен не просто безропотно подчиняться взрослым (родителям, воспитателям, учителям), но и выражать любовь и благодарность тем, кто предъявляет противные его существу требования и добивается от него их «радостного» выполнения.

В начале XX в. психолог Д.Н. Узнадзе писал, что два участника процесса воспитания – воспитатель и воспитуемый – по-разному представляют себе благоденствие. Ребенок не понимает, почему он должен вести себя так, как предписывают ему родители и наставники, учителя и воспитатели. Почему он должен ходить в школу, тихо сидеть на уроках, решать задачи, выполнять домашние задания и т. п. И ребенок начинает

сопротивляться. А его заставляют, принуждают, *«насилуют» во имя его же блага,* его будущего, во имя высших педагогических целей. При этом внутренний мир ребенка не созидается, а разрушается, подавляется его естественная природная активность, всячески ограничивается и контролируется его самостоятельность.

И сегодня так же актуально, как и 250 лет назад, звучат слова Ж.-Ж. Руссо, обращенные к педагогам: «Стараясь убедить своих воспитанников, что повиновение есть долг, вы присоедините к этому мнимому убеждению насилие и угрозы или, что еще хуже, лесть и обещания. Таким образом, прельщенные или принужденные силой, они делают вид, что убеждены разумом»[5].

Образование может быть не только благом; оно может оказаться злом, наносящим непоправимый вред растущему человеку. Б.М. Бим-Бад[6] обращает внимание на то, как развращает учащихся «школьное “двоемыслие”: поощряемое проговаривание вслух и как можно более “искренне” не того, что думаешь, а что надобно». Самый прочный урок, который усваивают молодые люди в любой школе, пишет он, – заключается в том, «что их первейшая жизненная заповедь должна быть “ублажай начальника и не вызывай у него чувства затруднения”»[7].

«Гнев и боль – нормальная реакция на душевную травму, – пишет современный швейцарский психотерапевт и педагог А. Миллер. – Но поскольку причинившие эту травму наложили запрет на любое открытое выражение недовольства, а переносить душевную боль в одиночестве просто невыносимо, ребенок вынужден подавлять эти чувства, вытеснять их в подсознание и идеализировать своих мучителей. Со временем он забывает о происшедшем. Гнев, тоска, ощущение бессилия, отчаяние, страх и боль, ушедшие в подсознание, находят выражение в *разрушительных действиях по отношению к другим людям* (преступность, геноцид) или *к самому себе* (потребление наркотиков, алкоголизм, проституция, различные проявления психических заболеваний, суицид)»[8].

Любое насилие не проходит для человека бесследно. Особенно пагубно оно отражается на детской психике, тормозя естественную активность, унифицируя личность, формируя чувство собственной неполноценности, конформизм, подобострастное отношение к более сильному и жестокое к более слабому. Закладывающаяся в подсознание установка на то, что с помощью насилия можно решить любую проблему, способствует формированию мировоззрения террориста, для которого насилие – главное средство достижения любых целей, а демократия –

непонятна и неприемлема.

В традиционной школе учитель не просто руководит деятельностью ученика по освоению культуры, накопленной предшествующими поколениями, не просто управляет его развитием. Он организует пространство его жизни таким образом, чтобы иметь возможность постоянно контролировать каждый его шаг, направлять и корректировать его поведение. Свобода школьников если и допускается, то остается крайне ограниченной. Практически все сколько-нибудь важные решения за них принимают их наставники (в школе – учителя, дома – родители). Воспитывая чувство ответственности, учитель печется только о выполнении учениками внешних, как правило, чуждых для них требований. Об ответственности за результаты своего свободного волеизъявления речь даже не идет.

Главным критерием оценки работы современной школы, как и прежде, остается успешность освоения учениками учебных программ, перегруженных информацией, далеких от их реальной жизни и непосредственных интересов. Учащийся, по словам И. Иллича[9], «научается путать преподавание с учением, продвижение из класса в класс с образованием, диплом с компетентностью, а бойкость речи со способностью сказать что-то новое»[10]. Школьное образование преимущественно сводится к тому, что ученики получают готовые ответы на незаданные вопросы.

Главными добродетелями учащихся, хотя и неявно, признаются *послушание и прилежание.* Послушания и прилежания требуют не только учителя от своих питомцев, но и директора от учителей и чиновники от директоров школ.

Противоречия и трудности российского образования усугубляются недостаточным финансированием школы, сокращением количества квалифицированных педагогических кадров, консерватизмом педагогического образования, отсутствием внятных образовательных стандартов, излишней перегрузкой школьников, чрезмерным административным контролем за деятельностью школ.

Сегодня отечественная массовая школа находится на этапе поиска новых моделей организации учебно-воспитательного процесса. В обществе сформировалось убеждение, что образование должно:

● пробуждать потенциал каждого ребенка, поддерживать и развивать его индивидуальность, создавать оптимальные условия для накопления личного опыта, *способствовать самореализации* обучающихся, готовить их к достижению жизненных успехов, приучать к *самоконтролю* и саморегуляции;

● транслировать культуру, передавать детям опыт предшествующих поколений, вооружать новые поколения «инструментами», позволяющими *ориентироваться и самоопределяться в культуре*, пользоваться ею, воспроизводить и преобразовывать ее;

● учить детей и подростков эффективному *взаимодействию и сотрудничеству с другими людьми*, готовить их к успешному осуществлению функций, соответствующих тем ролям, которые человек вольно или невольно играет в обществе как гражданин государства, член семьи, местного сообщества, профессиональной группы и т. п.

И все это в условиях лавинообразного нарастания информационных потоков, быстрого устаревания знания, нестабильной общественной жизни, калейдоскопической смены социальных ситуаций, развития рынка труда, высокой конфликтогенности общения.

Демократическая риторика, которой сегодня в России пронизана образовательная политика, за редким исключением, остается риторикой, иногда прекраснодушной, чаще откровенно лицемерной. Между тем попытки демократических реформ в нашей стране на протяжении двух десятилетий показывают, насколько школа (впрочем, как и общество в целом) не поддается демократизации «сверху».

Очевидно, что традиционные подходы к воспитанию и обучению, продолжающие господствовать в массовой семейной и школьной педагогической практике, препятствуют не только демократизации образования, но и демократическим преобразованиям нашего общества в целом.

В 1906 г. пламенный пропагандист идей свободного воспитания С.Н. Дурылин в книге с многозначительным названием «В школьной тюрьме» писал, что не новые школьные программы, циркуляры, правила «… надо придумывать, а довести до людей “простую истину”: там, где с малых лет происходит постоянное грубое насилие над личностью ребенка, всегда будет не школа, а тюрьма, то есть место гибели, ужаса и разврата… *Освободите сперва детей – и взрослые будут свободны.* Разрушьте школьные тюрьмы – и падут все остальные!»[11].

Первым мыслителем, попытавшимся целостно проанализировать и преодолеть трудности и противоречия традиционного образования, был Ж.-Ж. Руссо. В своей теории естественного воспитания он доказывал необходимость следовать природе ребенка, требовал «воспитывать не воспитывая», а в качестве главного средства воспитания использовать «хорошо направленную свободу».

В XIX в. И.Г. Песталоцци, Ф. Фребель, Г. Спенсер, Л.Н. Толстой и некоторые другие теоретики и практики образования ставили *ребенка в центр педагогического процесса,* стремились приблизить его обучение и воспитание к реальной жизни.

На рубеже XIX–XX вв. в педагогике оформилось мощное реформаторское движение, стремящееся системно преодолеть противоречия и трудности традиционного образования. Его признанным лидером стал Д. Дьюи.

Джон Дьюи: жизнь, творчество, эпоха

Американского философа и социолога, психолога и педагога, общественного деятеля Джона Дьюи (1859–1952) по праву относят к числу самых выдающихся и влиятельных мыслителей XX столетия. На протяжении многих десятилетий Д. Дьюи был «сознанием своей страны», «аутентичным голосом демократии», пребывал в должности «национального философа». При вручении Д. Дьюи почетной ученой степени Парижского университета он был назван совершенным выразителем «американского гения». Для Д. Дьюи, безусловного приверженца социал-реформизма и либеральной демократии, *главным рычагом демократизации* общества являлось *«универсальное образование»,* Просвещение в широком смысле. Школа была для него главным инструментом социальной реконструкции, а педагогика – практическим выражением философии.

В необъятном наследии Д. Дьюи вопросам образования принадлежит особое место. Будучи автором около тысячи книг и статей, он более 180 работ посвятил педагогическим проблемам. Эти работы переведены на 35 языков и оказали огромное влияние на теорию и практику образования во всем мире. Д. Дьюи разрабатывал проекты образования по просьбе правительств Мексики, Турции, Китая, Японии, Южной Африки. В 20-е гг. прошлого столетия он был властителем дум советских педагогов, его идеи легли в основу реформ образования в первое десятилетие советской истории.

Д. Дьюи родился еще до отмены рабства в США, был свидетелем окончательного утверждения индустриальной цивилизации в развитых странах и умер после Второй мировой войны в эпоху ядерного противостояния двух социальных систем, когда мир стоял на пороге перехода к постиндустриальному обществу. Д. Дьюи был очевидцем грандиозных социальных и технологических изменений, происходивших в его стране и во всем мире. Экспериментальный характер мышления, присущий научному пониманию действительности, пронизывает все его мировоззрение.

Будучи одним из создателей и главных идеологов философии прагматизма, Д. Дьюи *видел в полезности главный критерий определения истинности всего и вся.* Только результаты завершенной работы, по его убеждению, могли подтвердить или опровергнуть правильность понятий и теорий, которые помогали человеку познавать и преобразовать окружающий мир. Прагматизм («прагма» – греч. «дело», «действие») был для Д.

Дьюи философией, которая должна не просто созерцать и объяснять действительность, а помогать людям решать их жизненные проблемы. Философию он мыслил как теорию просвещения, как инструмент обучения разумности, как средство, позволяющее сделать жизнь людей.

Начав свой путь в науке с исследования философии Г. Гегеля, Д. Дьюи обратился к педагогическим проблемам, будучи профессором Мичиганского университета (1884–1894), где с 1889 г. стал заведовать кафедрой философии. Сотрудничество Д. Дьюи с Халл-Хаусом, уникальным реабилитационным, образовательным и культурно-просветительским учреждением, основанным Джейн Адамс в иммигрантском районе Чикаго в 1889 г., способствовало формированию его понимания *школы как «общества в миниатюре»,* социального центра, очага демократии[12]. В состав Халл-Хауса входили учебные заведения, мастерские, детский сад, медико-врачебный пункт, дешевая столовая, картинная галерея, библиотека, клуб. В насыщенной культурной среде Халл-Хауса воплощался восходящий к Я.А. Коменскому идеал «школы-музея» и «школы-мастерской». Учащиеся свободно общались в процессе освоения достижений человечества и продуктивной деятельности, активно взаимодействовали с обществом, участвуя в его делах и привлекая к решению проблем школы.

В 1894–1904 гг. Д. Дьюи заведовал кафедрой философии, психологии и педагогики в Чикагском университете. В 1894 г. Д. Дьюи написал «Педагогический меморандум», в котором выступал за объединение педагогики и психологии в целях реконструкции школы, призывал к осуществлению инноваций в школьной практике и доказывал необходимость создания экспериментальных педагогических площадок. Спустя два года он стал директором экспериментальной Лабораторной школы при Чикагском университете, в которой последовательно реализовывал свое понимание того, каким должно быть образование, прежде всего, в контексте идеи *единства знания и делания.* «То, что Дьюи удалось сделать в его экспериментальной школе, – пишет Е.Ю. Рогачева, – кардинально изменило подход к методам обучения, активизировало учение, проблемные методы обучения, дало толчок демократизации школьной жизни не только в США, но и во многих странах мира, и, конечно, обеспечило Дьюи репутацию великого педагога»[13].

В 1896 г. в открытой Д. Дьюи университетской элементарной школе обучалось 16 детей и работало два учителя. Спустя 6 лет в школе насчитывалось 140 учеников, 23 педагога и 10 ассистентов из числа студентов-выпускников. В 1936 г. в работе «*Теория*

чикагского эксперимента» Д. Дьюи писал о том, что в своей школе он стремился разработать в конкретной форме, а не в головах или на бумаге теорию единства знания и делания. Будучи убежденным, что *знание является побочным продуктом деятельности,* Д. Дьюи проявлял особый интерес к организации проектной деятельности в школе, стремясь при этом органично соединять педагогику учителя и психологию ученика.

Школа превращалась в активную, личностно значимую жизнедеятельность в настоящем, а не только (и не столько) была подготовкой к взрослой жизни. Дети исследовали окружающий мир, приобретая не только знания, но и овладевая методами их получения и использования. Д. Дьюи создал *школу как сообщество исследователей.* В «*Плане организации университетской начальной школы*» (1896) он излагал проект школы, в которой ребенок мог бы «вырастить себя», реализуя при этом общественные цели. Д. Дьюи успешно осуществил в школе идею программы *«От ребенка – к миру, от мира – к ребенку»,* включавшую такие жизненные пространства ребенка, как семья, школа, улица, район, город, страна, мир.

Характеризуя особенности организации жизни лабораторной школы, Е.Ю. Рогачева пишет, что дети всех возрастов в школе Д. Дьюи посещали вокальные ансамбли, всем группам сообщались успехи учеников из других групп. Половину недельной нагрузки дети старших групп отводили на помощь младшим детям, особенно в создании различных предметов. Учителя в школе Д. Дьюи, ведя детей по пути к неизвестному, старались отталкиваться от уже знакомого им, использовали детское воображение как источник освоения окружающего мира.

В начале своей деятельности весь коллектив школы пытался подбирать наиболее подходящие формы организации школьной жизни. Огромное внимание Д. Дьюи уделял занятиям ручным трудом, имеющим непосредственное отношение к повседневной жизни учащихся. С помощью вопросов учителя и его предложений дети как бы заново изобретали простейшие орудия для прядения шерсти. Эксперименты и открытия продолжались до тех пор, пока ученики не осваивали принципы работы современных ткацких станков. В школе изучали три этапа развития промышленности, оценивали вклад механических приспособлений в обработку сырья и превращение его в одежду. Изучая фабричное производство, они сравнивали простейшие машины с более сложными, исследовали механику и физику, делали математические расчеты. Дети развивали идеи, которые впоследствии применялись в изучении экономики, и она становилась понятной для учеников. Они разбирались в

химических процессах, сами готовили сырье, изучали крашение и учились отпаривать ткани[14].

Квинтэссенцию своих педагогических взглядов Д. Дьюи изложил в работе *«Мое педагогическое кредо»* (1897), которая стала подлинным манифестом нового подхода к организации образования подрастающих поколений, к реформе школьного дела. В работах *«Школа и общество»* (1898), *«Ребенок и программа»* (1902), *«Школа как социальный центр»* (1902) Д. Дьюи обосновал свои основные педагогические идеи. В начале 1900-х гг. лабораторная школа стала мировой сенсацией. Она привлекала внимание теоретиков и практиков образования всего мира, в том числе и российских педагогов, восхищавшихся «школой Дьюи».

В 1904–1934 гг. Д. Дьюи – профессор философии Педагогического колледжа Колумбийского университета. В эти годы он продолжал разрабатывать оригинальную концепцию образования, много времени уделял подготовке учителей нового типа. В 1916 г. Д. Дьюи опубликовал свое главное педагогическое произведение *«Демократия и образование»*, получившее широкий международный резонанс. В работе *«Источники науки об образовании»* (1929) Д. Дьюи акцентировал внимание на междисциплинарном характере педагогического знания, которое должно опираться на данные любых наук, способствующих решению проблем воспитания и обучения. В 1936 г. в работе *«Опыт и образование»,* продолжая развивать свое понимание педагогических проблем, он предостерегал от крайностей радикального реформаторства в образовании.

Уже в начале XX в. Д. Дьюи становится признанным международным авторитетом в вопросах образования. Его педагогические идеи оказались востребованы не только теоретиками и практиками образования, но и правительствами многих стран мира. Д. Дьюи является самой мощной фигурой в ряду лидеров движения новых школ и реформаторской педагогики, боровшейся против традиционного авторитарного образования (Г. Вивекен, Л. Гурлитт, О. Декроли, Э. Демолен, Э. Кей, Г. Кершенштейнер, Э. Клапаред, У. Килпатрик, Р. Кузине, В. Лай, Г. Литц, Э. Мейман, М. Монтессори, П. Петерсон, С. Редди, К. Уошбёрн, А. Феррьер, Г. Шаррельман и др.).

В России у истоков нового педагогического движения стоял Л.Н. Толстой. На рубеже XIX–XX вв. оно было представлено К.Н. Вентцелем, И.И. Горбуновым-Посадовым, С.Н. Дурылиным, А.У. Зеленко, Е.С. Левицкой, Н.И. Поповой, В.Н. Сорокой-Росинским, Н.В. Чеховым, С.Т. Шацким и др.

В 1918–1919 гг. Д. Дьюи посетил Японию, в 1919–1921 гг. – Китай. В 1924 г. Д. Дьюи по приглашению правительства

отправился в Турцию и подготовил два доклада, посвященных анализу и перспективам развития образования в стране. В 1926 г. он читал лекции в Мексике. Во всех этих странах Д. Дьюи встречался с педагогической общественностью, консультировал правительства.

Еще до революции идеи Д. Дьюи вызвали огромный интерес в России[15]. В 1918–1929 гг. Д. Дьюи был официально признанным кумиром деятелей Наркомпроса и советских учителей. В знаменитых программах ГУСа были предприняты серьезные попытки реализовать многие его педагогические идеи. Советская школа пыталась работать «по Дьюи», особенно ярко это проявилось в практике знаменитых опытно-экспериментальных учреждений Наркомпроса РСФСР. В 1921 г. в предисловии к сокращенному изданию книги Д. Дьюи «*Демократия и образование*» создатель и руководитель Первой опытной станции Наркомпроса С.Т. Шацкий писал: «В книге сконцентрировано огромное богатство мысли – Дьюи нигде, ни в какой строчке не оторван от жизни; наоборот, его философия, как знамение нового века, полна жизни, полна ясного представления ее насущных потребностей»[16].

В 1928 г. Д. Дьюи возглавил группу американских педагогов, посетивших Советский Союз по приглашению наркома просвещения А.В. Луначарского для ознакомления с организацией образования в советской школе. Посещение опытных станций и других детских учреждений позволило ему дать в 1929 г. в очерках «Впечатления о Советской России и революционном мире» самую высокую оценку образованию и педагогике в СССР.

Д. Дьюи публично отказался от негативного отношения к происходящему в Советском Союзе, которое существовало у него до посещения страны. «Я вынужден, – признавался он, – сдавать свои позиции, что, впрочем, естественно вызвано впечатляющим развитием прогрессивных педагогических идей и практики их воплощения под покровительствующим руководством большевистского правительства, и я говорю только о том, что сам видел, а не о том, что мне рассказывали»[17]. Д. Дьюи писал о том, что наиболее глубокое впечатление на него произвело посещение детской колонии, находящейся в Ленинграде. «Нигде в мире, – восторгался он, – я не видел так много разумных, счастливых, умно занятых делом детей… Этот опыт не был единственным в своем роде, поскольку он подтверждался, хотя, может быть, не столь полно, в каждом детском и юношеском учреждении, которые я посетил»[18].

Однако в 30-е гг. педагогика Д. Дьюи пришлась не ко двору

сталинскому режиму, ориентировавшемуся на авторитарность традиционного образования. Началось взаимное отчуждение. Уже в 1936 г. Д. Дьюи ставил на одну доску методы образования в Советском Союзе и гитлеровской Германии. Он писал: «Ни для кого ни секрет, что методы воспитания в Советской России отличаются от методов в других странах. Те же методы будут развиваться и в гитлеровской Германии»[19].

Отчуждение перешло в открытую ненависть после того, как Д. Дьюи по предложению Л.Д. Троцкого стал почетным председателем Международной комиссии по альтернативному рассмотрению московских процессов 1937–1938 гг. и обвинений в отношении Троцкого. Относясь к нему более негативно, чем к И.В. Сталину, Д. Дьюи, тем не менее, в статье «Невиновен» разоблачил московские процессы и обвинения Л.Д. Троцкого в шпионаже и контрреволюционной деятельности, доказав их полную несостоятельность и абсурдность.

Вплоть до середины 1980-х гг. имя Д. Дьюи в Советском Союзе если и не было под запретом, то, по крайней мере, могло упоминаться лишь в резко критическом, точнее, разоблачительном ключе. Так, в год смерти Д. Дьюи была издана книга В.С. Шевкина с весьма показательным названием «Педагогика Д. Дьюи на службе американской реакции» (М.: Учпедгиз, 1952).

Со второй половины 80-х гг. в нашей стране наблюдается все возрастающий интерес к педагогике Д. Дьюи. Издаются его произведения, а также статьи и книги о нем. Это объясняется и стремлением найти реальную альтернативу традиционному образованию, и огромным гуманистическим и демократическим потенциалом наследия американского мыслителя, и тем влиянием, которое его идеи оказали и продолжают оказывать на теорию и практику образования во всем мире.

Д. Дьюи выдвинул и последовательно отстаивал идеал *«прогрессевистского образования»* как образования, проявляющегося в *прогрессе (непрерывной реконструкции) опыта человека.* Этот прогресс представлялся ему непрерывным и составлял цель, сущность, результат, значение и смысл самого образования.

Он отстаивал идеал школы, являвшейся формой социальной жизни, миниатюрным сообществом, которое:

- реализует в своем укладе образ желаемого общества;
- активно взаимодействует с другими субъектами совместного опыта вне школьных стен;
- стремится стать социальным центром;
- стремится оказывать преобразующее влияние на местное

сообщество (и на общество в целом).

Рассматривая ребенка в качестве центра педагогической вселенной, Д. Дьюи считал, что образование связано с практиками, существующими в сфере повседневной (внешкольной) жизни; направлено на развитие способности ребенка эффективно участвовать в социальной жизни; осуществляется с помощью социальных условий, которые стимулируют способности ребенка и побуждают действовать в качестве члена социального целого.

Такое образование стремится к организации совместного сотрудничества детей в исследованиях *(обучение деланием)*. При этом интерес к учению является подлинным нравственным интересом.

Современные проблемы отечественного образования заставляют нас вновь обратиться к педагогическому наследию Д. Дьюи, тем более что многие его мысли созвучны новейшим исканиям теоретиков и практиков образования как в России, так и за рубежом. Две проблемы, разработанные великим американским мыслителем, особенно злободневны для нашего общества. Во-первых, это *образование для демократии* и, во-вторых, это *образование для ребенка.* Именно в контексте решения этих проблем важно рассмотреть перспективы демократизации современной школы и организации образования на основе метода проектов.

Часть I
Педагогика Джона Дьюи

Образование для демократии

От составителя

На рубеже XIX–XX вв. в социальной и педагогической мысли отчетливо оформилось представление о *школе как важнейшем инструменте реформирования общества на демократических началах.* Именно Д. Дьюи, разрабатывая философию прагматизма, сформулировал оригинальное понимание демократии и ее связи с образованием.

Развитие человекознания, и прежде всего психологии, позволило научно обосновать взгляд на ребенка как на активного субъекта учебно-воспитательного процесса. Конец XIX – начало XX в. ознаменовались так называемой *«педоцентрической революцией»* в образовании, отразившей направленность новых педагогических исканий. Ее суть Д. Дьюи выразил следующим образом: «В настоящее время начинающаяся перемена в деле нашего образования заключается в перемещении центра тяжести. Эта перемена – революция, подобная той, которую произвел Коперник, когда астрономический центр был перемещен с Земли на Солнце. В данном случае ребенок становится солнцем, вокруг которого вращаются средства образования…»[20].

Ставя ребенка в центр образования, Д. Дьюи неизбежно сталкивался с проблемой необходимости гармонизации отношений человека и общества. Ключ к ее решению он видел в упрочнении и развитии демократии.

Д. Дьюи считал, что «общественные устроения, законы и

институты» созданы для человека, а не человек существует для них, что «общество и индивиды – это соотносимые сущности, они органично подходят друг к другу, и при этом общество требует от индивидов служения и подчинения себе, но в то же время существует для того, чтобы служить им»[21].

Д. Дьюи отмечал, что «демократия – нечто большее, чем просто определенная форма правления. Прежде всего, это *форма совместной жизни, форма взаимообмена опытом.* При демократии в обществе постоянно растет число людей, готовых согласовывать свои действия с действиями других и учитывать чужие интересы, определяя цель и направления своих собственных»[22].

«Еще в школьных стенах мы начинаем понимать, что знание, развивающее наш ум и характер, приходит не только во время общения с учебником или педагогом и что личность становится образованной лишь с той поры, когда она уже способна делиться собственным опытом, хотя подноготная ее опыта к данному времени может быть еще незначительна и слаба; и, наконец, что просвещенность приходит с отдачей и приобретением, с обменом опытом и идеями»[23].

Для Д. Дьюи было «очевидно, что связь демократии и образования является обоюдной, взаимообратной, просто-таки кровной связью». По его мнению, *«демократия сама по себе есть принцип педагогики, ее критерий и политика*. Демократическая политика сама по себе «имеет воспитательное значение, поскольку она возлагает на нас как индивидуальных граждан демократического общества обязанность размышлять над тем, чего мы как личности хотим, каковы наши потребности и проблемы». При этом Д. Дьюи подчеркивал, что демократия «неспособна выстоять, а тем более развиваться без поддержки со стороны образования… получаемого в семье, и тем более того образования, которого мы ждем от школы»[24].

Д. Дьюи отмечал, что «пока не найдено правильное решение вопроса *«чему и как учить?»,* образовательная деятельность школ будет представлять угрозу для демократии»[25].

Он предлагал превратить каждую из школ «в зародыш общественной жизни, создать в ней активную работу, которая бы отражала жизнь более широкого общества и была проникнута насквозь духом искусства, истории и науки. Когда школа воспитает и выработает из каждого ребенка нашего общества члена подобной маленькой общины, пропитает его духом служения обществу и снабдит его средствами для творческой самодеятельности, тогда мы будем иметь самую твердую и самую лучшую гарантию в том, что и широкое общество станет достойным, более приятным и более гармоничным»[26].

Он был убежден, что образование представляет основной метод социальных преобразований и прогресса. «Преобразования, вводимые силою закона и страхом наказания или опирающиеся на перемены во внешнем механическом строе, – преходящи и непрочны»[27], – писал он. Образование должно быть не опрокинуто в прошлое, а ориентироваться на настоящее и будущее, на адаптацию учащихся к общественным ситуациям и социальной динамике.

Школа должна активно участвовать в жизни местного сообщества, создаваемого снизу по инициативе граждан и выражающего их действительные общественные интересы и устремления.

Демократическая концепция образования[28]

<…> Объявляя образование социальной функцией, обеспечивающей руководство молодыми и их развитие посредством участия в жизни группы, к которой они принадлежат, мы, по существу, утверждаем, что оно будет отличаться в зависимости от качества жизни, характерного для группы. Особенно важно подчеркнуть, что общество, которое не просто изменяется, но и считает изменения одним из своих идеалов, будет иметь другие стандарты образования, чем то, которое стремится только к упрочению своих обычаев. Чтобы выдвигаемые нами идеи можно было применять к нашей собственной образовательной практике, рассмотрим более подробно природу современной общественной жизни.

1. Значение общественных объединений

Общество – собирательное имя существительное, применимое к разным объединениям людей, связанных друг с другом самыми разными способами для различных целей. Один человек задействован во множестве групп, сформированных на основе разных принципов. Часто кажется, что эти группы не имеют между собой ничего общего, кроме того, что все они – формы общественной жизни. В рамках любой крупной общественной формации существуют многочисленные более мелкие группы, объединяющие людей не только по политическим, но и по производственным, научным, религиозным интересам. Существуют политические партии с разными программами, различные социальные слои, клики, банды, корпорации, товарищества, родовые кланы, и так до бесконечности. Для многих современных, да и для некоторых древних государств

характерно огромное разнообразие народов, языков, религий, нравственных норм и традиций. В этом смысле и менее крупные административные единицы, например города, часто представляют собой скорее скопление плохо связанных между собой сообществ, чем единодушное и сплоченное общество.

Мысли на полях[29]

Общество, которое не просто изменяется, но и считает изменения одним из своих идеалов, будет иметь другие стандарты образования, чем то, которое стремится только к упрочению своих обычаев.

В рамках любой крупной общественной формации существуют многочисленные более мелкие группы, объединяющие людей не только по политическим, но и по производственным, научным, религиозным интересам.

Общество по самой своей природе считается чем-то единым… Но если мы присмотримся… мы увидим не единое общество, а множество сообществ, хороших и плохих…

Каждая группа воспитывает своих членов в своем духе. Это называется социализацией… Нам нужен критерий для определения ценности любого конкретного вида социализации…

Итак, слова «общество» и «сообщество» многозначны. Они имеют как идеальный (нормативный), так и описательный смысл: значение де-юре и значение де-факто. В социальной философии почти всегда преобладает первое. Общество по самой своей природе считается чем-то единым. Подчеркиваются качества, которые свойственны этому спаянному, достойному сообществу: верность общественным целям, взаимная симпатия его членов. Но если мы присмотримся к денотатам, т. е. фактам, которые это слово представляет в языковой системе, а не коннотациям, т. е. идеализированным представлениям, мы увидим не единое общество, а множество сообществ, хороших и плохих. Там есть, например, и сообщества, связывающие людей, состоящих в преступном сговоре; финансовые «пирамиды», которые под видом оказания услуг людям обворовывают их; политические клики,

пекущиеся об узкопартийных интересах, и т. д. Говорят: такие организации не общества, раз они не отвечают идеальным требованиям, заложенным в этом понятии. На это можно ответить: раз это понятие настолько «идеально», что утеряло все связи с реальностью, то какой от него прок. С другой стороны, каждая из этих организаций, независимо от того, насколько кардинально она противостоит интересам других групп, имеет кое-что из достойных качеств Общества с большой буквы, и именно это сохраняет ее целостность. У воров есть «воровская» честь, а у банды грабителей – общность интересов. Гангстеры могут иметь братские чувства по отношению друг к другу, а тайные общества – фанатичную верность своим законам. Семья может быть высокомерной, подозрительной и завистливой по отношению к соседям и одновременно представлять собой образец дружелюбия и взаимопомощи в отношениях между собой. Каждая группа воспитывает своих членов в своем духе. Это называется социализацией. Насколько ценна она для общества в целом, определяется обычаями и целями группы.

Следовательно, нам нужен критерий для определения ценности любого конкретного вида социализации. В поисках такого критерия необходимо избежать двух крайностей. Мы не должны конструировать некое идеальное общество чисто умозрительно. Чтобы иметь хоть какую-то уверенность в адекватности нашего представления, нам следует основывать его на реально существующих сообществах. Но, как мы видели, идеал не должен просто повторять все обнаруживаемые в действительности черты.

Мысли на полях

Каждая из этих организаций … имеет кое-что из достойных качеств…

В любой социальной группе, даже в шайке воров, мы обнаруживаем некие общие интересы, а также определенную степень взаимодействия и сотрудничества с другими группами. На этих двух параметрах мы строим наш критерий: насколько многочисленны и разнообразны интересы, осознанно разделяемые членами данной группы, и насколько полна свобода взаимодействия группы с другими видами социальных объединений.

Применим *первую часть нашего критерия* (насколько многочисленны и разнообразны интересы, осознанно разделяемые членами данной группы) к деспотически управляемому государству. Было бы неверным считать, что правители и подданные в таком сообществе не имеют общих интересов.

Власть предержащие вынуждены апеллировать к кое-каким чувствам подданых и играть на них.

Задача состоит в том, чтобы выделить положительные черты реально существующих форм общественной жизни, а затем на этой основе подвергнуть критике отрицательные и предложить программу улучшений. В любой социальной группе, даже в шайке воров, мы обнаруживаем некие общие интересы, а также определенную степень взаимодействия и сотрудничества с другими группами. На этих двух параметрах мы строим наш критерий: насколько многочисленны и разнообразны интересы, осознанно разделяемые членами данной группы, и насколько полна свобода взаимодействия группы с другими видами социальных объединений.

Если мы применим этот критерий, скажем, к преступной банде, то обнаружим, что связи между ее членами немногочисленны и почти полностью сводятся к общей заинтересованности награбить побольше; характер же этих связей таков, что они изолируют данную группу от других, препятствуя ее участию в равноправном обмене жизненным и социальным опытом. В результате формальное образование, которое дает такое сообщество, фрагментарно и односторонне.

Если применить этот критерий к жизни семьи, то здесь обнаруживаются общие материальные, интеллектуальные и эстетические интересы; успех каждого из членов семьи радостно обсуждается, а значит, имеет значение для опыта остальных; кроме того, семья не является замкнутой системой, она непременно взаимодействует с деловыми, образовательными, культурными учреждениями и прочими группами, играет определенную роль в политической жизни страны и в ответ пользуется ее поддержкой. Короче говоря, в ней существует множество осознанных, обсуждаемых и разделяемых интересов, ей также свойственны разнообразие и свобода контактов с другими формами объединения людей.

1. Применим первую часть нашего критерия к деспотически управляемому государству. Было бы неверным считать, что

правители и подданные в таком сообществе не имеют общих интересов. Власть предержащие вынуждены апеллировать к кое-каким чувствам подданных и играть на них. Талейран говорил, что правительство может делать штыками все что угодно, только не сидеть на них. Эта циничная декларация по крайней мере признает, что связующая сила подобного союза не сводится к простому принуждению.

Можно было бы сказать, что такого рода правители апеллируют к ничтожным и недостойным человека чувствам и главным образом эксплуатируют чувство страха. В некотором смысле это утверждение верно, хотя оно и недооценивает того, что страх не обязательно нежелательный фактор опыта. Осторожность, осмотрительность, сдержанность, стремление предвидеть будущие события, чтобы избежать опасных последствий, – все эти позитивные черты в такой же мере порождены страхом, как трусость и раболепие. Реальная трудность состоит в том, что тоталитарные государства апеллируют к страху отдельно от других чувств; сея ужас или вселяя надежду на вполне осязаемое вознаграждение (скажем, покой и комфорт), они вообще не видят других способностей человека. А если и используют их, то так, что они извращаются, служа только достижению удовольствия и избеганию боли.

Мысли на полях

…Такого рода правители апеллируют к ничтожным и недостойным человека чувствам и главным образом эксплуатируют чувство страха.

…Тоталитарные государства апеллируют к страху отдельно от других чувств; сея ужас или вселяя надежду на вполне осязаемое вознаграждение (скажем, покой или комфорт), они вообще не видят других способностей человека.

Для того чтобы у членов группы были общие ценности, они должны иметь равные возможности, давать и получать, обмениваться опытом, совместно трудиться. В противном случае воспитательное влияние общества превращает одних в хозяев, других – в рабов.

Разделение общества на привилегированные и

обездоленные классы сковывает социальную динамику. И хотя негативное влияние такого положения дел на высшие классы не столь материально и ощутимо, оно тем не менее вполне реально. Их культура выхолащивается и замыкается в себе…

Все это говорит о том, что в таком обществе нет большого числа общих интересов и нет свободного взаимодействия внутри социальной группы. Стимулы и реакции всегда однонаправлены. Для того чтобы у членов группы были общие ценности, они должны иметь равные возможности, давать и получать, обмениваться опытом, совместно трудиться. В противном случае воспитательное влияние общества превращает одних в хозяев, других – в рабов. Жизненный опыт каждой из подгрупп теряет что-то в своей значимости, когда ограничивается свобода обмена им. Разделение общества на привилегированные и обездоленные классы сковывает социальную динамику. И хотя негативное влияние такого положения дел на высшие классы не столь материально и ощутимо, оно тем не менее вполне реально. Их культура выхолащивается и замыкается в себе, искусство становится элитарным, богатство превращается в показную роскошь, происходит узкая специализация, манеры подменяются утонченной изысканностью.

Отсутствие свободного и равноправного взаимодействия, проистекающего из общности интересов, делает интеллектуальную жизнь односторонней. Разнообразие создает новизну, а новизна стимулирует мысль. Чем более ограничен спектр возможных видов деятельности – так бывает, когда жесткие классовые рамки не допускают адекватного взаимообмена опытом, – тем более рутинна жизнь обездоленных и тем более пуста, бесцельна и импульсивна жизнь обеспеченных.

Раб, согласно Платону, – это человек, который позволяет другому человеку определять цели, направляющие его поведение. Это определение применимо к людям, живущим там, где нет рабства в правовом смысле. Рабство есть везде, где люди, занятые общественно полезным трудом, не понимают, в чем его польза, и не имеют личной заинтересованности в нем.

Мысли на полях

Все это говорит о том, что в таком обществе нет большого числа общих интересов…

> Чем более ограничен спектр возможных видов деятельности… тем более рутинна жизнь обездоленных и тем более пуста, бесцельна и импульсивна жизнь обеспеченных.
>
> Раб, согласно Платону, – это человек, который позволяет другому человеку определять цели, направляющие его поведение.
>
> Рабство есть везде, где люди, занятые общественно полезным трудом, не понимают, в чем его польза, и не имеют личной заинтересованности в нем.
>
> Сейчас много говорится о научной организации труда. В термин «труд» следует вкладывать не узкий смысл «мышечные движения», а более широкий – «производство», потому что главный предмет науки не они, а связи человека с его работой, включая отношения с другими ее участниками… которые поддерживали бы его пытливый интерес к тому, что он делает.

Сейчас много говорится о научной организации труда. В термин «труд» следует вкладывать не узкий смысл «мышечные движения», а более широкий – «производство», потому что главный предмет науки не они, а связи человека с его работой, включая отношения с другими ее участниками, которые поддерживали бы его пытливый интерес к тому, что он делает. Эффективность производства часто требует разделения труда, которое, однако, оборачивается рутинным выполнением отдельных операций, если только рабочие не понимают технического, интеллектуального и социального смысла своей работы и не имеют связанных с этим смыслом своих мотивов участия в ней.

Тенденция сводить такие понятия, как эффективность деятельности и научное управление, к чисто техническим проблемам – свидетельство весьма «одноколейного» мышления тех, кто управляет промышленностью и определяет ее цели. Отсутствие разносторонних и сбалансированных социальных интересов делает их невнимательными к человеческому фактору и производственным отношениям. Их интеллект направлен только на те факторы, которые связаны с технической стороной производства и реализацией товаров. Несомненно, и для решения этих узких вопросов требуется острый интеллект, но неспособность учитывать важные социальные факторы указывает

тем не менее на умственную ограниченность и соответствующие нарушения эмоциональной сферы.

2. Этот пример, показывающий ущербность любых объединений с узким кругом общих интересов, подводит нас ко второй части критерия. Изолированность от общества и замкнутость группы типа банды или клики дает выход ее асоциальной сущности. Однако подобный дух обнаруживается всегда, когда у группы есть «собственные интересы», мешающие ее полнокровному взаимодействию с другими, так что ее главной целью становится защита того, что она уже имеет, а не реорганизация и развитие через более широкие отношения. Этим духом пронизаны нации, живущие в изоляции от других; семьи, озабоченные своими внутренними проблемами, как будто они не связаны с жизнью за порогом дома; школы, отгородившиеся от интересов семьи и общества; богачи, не желающие общаться с бедными, образованные, с презрением смотрящие на неграмотных.

Мысли на полях

Эффективность производства часто требует разделения труда, которое, однако, оборачивается рутинным выполнением отдельных операций, если только рабочие не понимают технического, интеллектуального и социального смысла своей работы и не имеют связанных с этим смыслом своих мотивов участия в ней.

Тенденция сводить такие понятия, как эффективность деятельности и научное управление, к чисто техническим проблемам – свидетельство весьма «одноколейного» мышления тех, кто управляет промышленностью и определяет ее цели. Отсутствие разносторонних и сбалансированных социальных интересов делает их невнимательными к человеческому фактору и производственным отношениям.

[Перейдем ко] *второй части критерия*. Изолированность от общества и замкнутость группы типа банды или клики дает выход ее асоциальной сущности… подобный дух обнаруживается всегда, когда у группы есть «собственные интересы», мешающие ее

полнокровному взаимодействию с другими, так что ее главной целью становится защита того, что она уже имеет…

Именно с самоизоляцией связаны жесткость и формальность внутренней организации жизни сообщества, статичные и эгоистические идеалы, культивируемые внутри групп. Не случайно для диких племен слова «чужой» и «враг» – синонимы. Это происходит потому, что они жестко ограничили свой опыт необходимостью следовать обычаям предков. Построив свою жизнь на таком фундаменте, вполне логично бояться взаимодействия с другими группами людей, поскольку любой такой контакт способен разрушить традицию или уж во всяком случае вызвать призывы к перестройке. Чем разнообразнее контакты человека с окружающей средой, тем живее и разностороннее его интеллектуальная жизнь, но это не менее справедливо в области социальных контактов, хотя на это часто не обращают внимания.

Периоды любой экспансии в истории человечества приводили в действие факторы, сокращавшие расстояние между народами или классами, до этого жестко отделенными друг от друга. Даже сомнительные выгоды войны – в наши дни они даже более чем сомнительны – сводятся к тому, что конфликт между народами по крайней мере вовлекает их во взаимодействие, побуждая тем самым учиться друг у друга и расширять свой горизонт. Путешествия, экономические и торговые контакты в настоящее время уже довольно сильно преуспели в разрушении внешних барьеров, приводя народы и классы в более тесное и приносимое более ощутимые плоды взаимодействие друг с другом. Мир стал меньше. Теперь остается наполнить это физическое уничтожение пространства интеллектуальным и эмоциональным смыслом.

2. Демократический идеал

Оба элемента выдвинутого критерия имеют четкую демократическую направленность. Первый не только означает наличие более многочисленных и разнообразных общих интересов, но и опирается на признание их в качестве фактора управления обществом. Второй элемент подразумевает не только более свободное взаимодействие между социальными группами (некогда изолированными и с тех пор сознательно сохранявшими изоляцию), но и изменение социальных привычек, непрерывное приведение их в соответствие с реальным миром посредством знакомства с новыми ситуациями, возникающими в

разнообразных взаимодействиях. Именно эти две черты характеризуют демократически устроенное общество.

Мысли на полях

Именно с самоизоляцией связаны жесткость и формальность внутренней организации жизни сообщества, статичные и эгоистические идеалы, культивируемые внутри групп. Не случайно для диких племен слова «чужой» и «враг» – синонимы. Это происходит потому, что они жестко ограничили свой опыт необходимостью следовать обычаям предков.

Чем разнообразнее контакты человека с окружающей средой, тем живее и разностороннее его интеллектуальная жизнь, но это не менее справедливо в области социальных контактов, хотя на это часто не обращают внимания.

Даже сомнительные выгоды войны… сводятся к тому, что конфликт между народами по крайней мере вовлекает их во взаимодействие, побуждая тем самым учиться друг у друга и расширять свой горизонт.

Оба элемента выдвинутого критерия (общность интересов внутри группы и степень взаимодействия с другими группами) характеризуют демократически устроенное общество.

Что касается образования, отметим прежде всего, что установление такой формы социальной жизни, в которой интересы переплетаются и взаимопроникают, где прогресс или перестройка являются важным фактором, делает демократическое общество более чем какое бы то ни было другое заинтересованным в целенаправленном и систематическом образовании. Приверженность демократического правительства к образованию известна. Поверхностное объяснение этого факта состоит в том, что всенародно избираемая власть может успешно работать только в том случае, если те, кто избирает своих правителей и подчиняется им, образованны. Поскольку демократическое общество отвергает внешнее принуждение, ему приходится искать опору в добровольном благорасположении и интересе, которые могут быть созданы лишь посредством

образования. Есть, однако, и более глубокое объяснение.

Демократия – нечто большее, чем просто определенная форма правления. Прежде всего, это форма совместной жизни, форма взаимообмена опытом. При демократии в обществе постоянно растет число людей, готовых согласовывать свои действия с действиями других и учитывать чужие интересы, определяя цель и направления своих собственных. Все это способствует разрушению барьеров класса, расы и национальной территории, которые не дают людям осознать до конца смысл своих действий. Более многочисленные и разносторонние контакты означают большее разнообразие стимулов, на которые человеку приходится реагировать и которые, в свою очередь, заставляют его разнообразить свое поведение. Они высвобождают силы, остающиеся невостребованными, когда побуждения к действию носят односторонний характер, как это бывает в группах, подавляющих многие интересы во имя сохранения своей замкнутости.

Характерное для демократии расширение сферы общих интересов и высвобождение самых разнообразных личных способностей, конечно, не являются результатом преднамеренных и сознательных усилий. Напротив, они – порождение современной промышленности, торговли, путешествий, миграции населения и развития средств коммуникации. Все это является результатом обретения наукой власти над силами природы. Но после того как в обществе уже возникли и более высокий уровень индивидуализации, с одной стороны, и более широкая общность интересов, с другой, их поддержание и распространение принимают характер осознанных усилий.

Мысли на полях

…Всенародно избираемая власть может успешно работать только в том случае, если те, кто избирает своих правителей и подчиняется им, образованны.

Демократия – нечто большее, чем просто определенная форма правления. Прежде всего, это форма совместной жизни, форма взаимообмена опытом. При демократии в обществе постоянно растет число людей, готовых согласовывать свои действия с действиями других и учитывать чужие интересы, определяя цель и направления своих собственных.

> Более многочисленные и разносторонние контакты означают большее разнообразие стимулов, на которые человеку приходится реагировать и которые, в свою очередь, заставляют его разнообразить свое поведение. Они высвобождают силы, остающиеся невостребованными.
>
> Очевидно, общество, для которого разделение на классы становится все более губительным, должно позаботиться о том, чтобы возможности развивать интеллект были легко и в равной мере открыты для всех…

Очевидно, общество, для которого разделение на классы становится все более губительным, должно позаботиться о том, чтобы возможности развивать интеллект были легко и в равной мере открыты для всех. Классовое общество обычно заботится только об образовании правящих классов. Общество мобильное, имеющее в своем распоряжении механизмы широкого распространения возникающих повсеместно изменений, следит за тем, чтобы его члены воспитывались инициативными и приспособленными. Иначе они будут сбиты с толку происходящими с ними и вокруг них изменениями, не понимая их смысла и значения. В итоге возникнет сумятица, в которой мало кто сумеет извлечь для себя пользу из действия других людей – слепцов, ведомых безумцами. <…>

5. Образование государственное и общественное

Одна из фундаментальных проблем такой организации образования в демократическом обществе, которая служила бы интересам развития демократии, – конфликт между национальной и более широкой социальной целями. Прежняя космополитическая и «гуманистическая» концепция страдала как общей невнятностью, так и отсутствием конкретных средств осуществления образования и управления им.

В Западной Европе, за исключением, пожалуй, Англии, новая идея важности образования для благосостояния и прогресса человечества попала в ловушку национальных интересов и была поставлена на службу жестко определенным и узким социальным целям. Произошло отождествление социальной цели образования с государственной; в результате было утрачено понимание его социального смысла.

Подобная путаница характерна и для современного состояния взаимоотношений между людьми. С одной стороны, наука, торговля и искусство перешагивают государственные границы. Они интернациональны по своему содержанию и способам и предполагают взаимозависимость и сотрудничество народов, населяющих разные страны. В то же время идея национального суверенитета никогда так громко не звучала в политике, как в наши дни. Народы живут в состоянии еле сдерживаемой вражды или открытой войны со своими соседями. Считается, что каждый имеет свои собственные национальные интересы, судить о которых, и тем более вмешиваться, никто не вправе. Поставить это под сомнение означает усомниться в самой идее национальной независимости, которая считается основополагающей и в практической политике, и в политической науке. Данное противоречие (а это именно противоречие) между широкой сферой общей и взаимно полезной социальной жизни и более узкой областью исключительных, а следовательно, потенциально агрессивных устремлений и целей требует от педагогической теории более ясного представления о смысле определения «социальный» в отношении функции образования.

Мысли на полях

В Западной Европе, за исключением, пожалуй, Англии, новая идея важности образования для благосостояния и прогресса человечества попала в ловушку национальных интересов и была поставлена на службу жестко определенным и узким социальным целям.

С одной стороны, наука, торговля и искусство перешагивают государственные границы. Они интернациональны по своему содержанию… В то же время идея национального суверенитета никогда так громко не звучала в политике, как в наши дни.

Возможно ли, чтобы система образования управлялась государством и все же широкие социальные цели образовательного процесса не были ограничены, упрощены и извращены?

…Школы должны быть устроены так, чтобы они на

> деле, а не только на словах снижали влияние экономического неравенства и обеспечивали всем представителям подрастающего поколения равные возможности для будущей карьеры.

Возможно ли, чтобы система образования управлялась государством и все же широкие социальные цели образовательного процесса не были ограничены, упрощены и извращены? Внутри государства позитивному решению этого вопроса мешает сохраняющийся в современных экономических условиях раскол общества на классы. В международном аспекте он оказывается связанным с попытками примирить патриотизм с преданностью общечеловеческим ценностям, не зависящим от государственных границ. Однако решение его не может быть достигнуто одними лишь негативными средствами: недостаточно, например, позаботиться о том, чтобы образование не использовалось в качестве инструмента, облегчающего эксплуатацию одного класса другим, – школы должны быть устроены так, чтобы они на деле, а не только на словах снижали влияние экономического неравенства и обеспечивали всем представителям подрастающего поколения равные возможности для будущей карьеры.

Осуществление этой цели требует не только адекватных управленческих решений, касающихся устройства школ, и такого пополнения семейных доходов, которое позволило бы всем молодым людям посещать эти школы, но и таких изменений в традиционных представлениях о культуре, содержании образования, методах преподавания и поддержания дисциплины, которые позволили бы обществу сохранять воспитывающее влияние на всю молодежь до тех пор, пока она не будет готова сама отвечать за свое экономическое и общественное будущее. Хотя все это может показаться делом далекого будущего, но демократический идеал образования останется смехотворной или даже трагической иллюзией, если не будет оказывать все большего и большего влияния на нашу систему государственного образования.

Этот принцип применим и к вопросам, касающимся межгосударственных отношений. Недостаточно твердить об ужасах войны и избегать всего, что может стимулировать зависть и враждебные чувства к другим народам. Нужно подчеркивать все то, что связывает людей друг с другом в совместном стремлении к общечеловеческим целям независимо от географических границ. Образование должно внедрять в сознание людей идею второстепенности национальной суверенности по отношению к

более полным, свободным и плодотворным объединениям и взаимодействиям людей. Если сказанное кажется кому-то не имеющим отношения к философии образования, то это означает, что развитая в предыдущих главах идея образования не была адекватно понята. Эти выводы связаны с самой идеей образования как освобождения индивидуальных возможностей личности в процессе ее непрерывного развития, направленного к социальным целям; они представляют собой естественный результат последовательного применения демократического критерия к образованию.

Мысли на полях

…Демократический идеал образования останется смехотворной или даже трагической иллюзией, если не будет оказывать все большего и большего влияния на нашу систему государственного образования. Этот принцип применим и к вопросам, касающимся межгосударственных отношений.

Образование должно внедрять в сознание людей идею второстепенности национальной суверенности по отношению к более полным, свободным и плодотворным объединениям и взаимодействиям людей.

Эти выводы связаны с самой идеей образования как освобождения индивидуальных возможностей личности в процессе ее непрерывного развития, направленного к социальным целям…

Демократическое общество обеспечивает равный доступ своих членов ко всем благам…Образование в таком обществе создает у людей личный интерес к общественным отношениям и управлению обществом и такие умонастроения, благодаря которым изменения в обществе происходят постепенно…

Резюме. Поскольку образование – процесс социальный, а социальные основы общества бывают разные, чтобы критиковать старое и строить новое образование, необходимо иметь определенный идеал общества. Для оценки важности той или иной формы общественной жизни выбраны два положения: степень общности интересов группы для всех ее членов и свобода

взаимодействия данной группы с другими. Иначе говоря, нежелательно строить общество, которое устанавливает внутренние и внешние барьеры для свободного взаимодействия и обмена жизненным опытом между людьми. Демократическое общество обеспечивает равный доступ своих членов ко всем благам и гибкую адаптацию своих институтов посредством взаимодействия различных форм совместной жизни. Образование в таком обществе создает у людей личный интерес к общественным отношениям и управлению обществом и такие умонастроения, благодаря которым изменения в обществе происходят постепенно, не порождая беспорядков.

С этой точки зрения были рассмотрены три философии образования, известные нам из истории. Оказалось, что *идеал платоновской философии образования* был внешне довольно похож на сформулированный нами, но его компромиссная разработка привела к выбору в качестве образовательной единицы не индивида, а класса индивидов. Так называемый *просветительский индивидуализм XVIII в.* расширял понятие общества до масштабов человечества, средством прогресса которого должен был служить индивид. Но и эта концепция не имела никаких возможностей обеспечить осуществление этого идеала, что видно уже из провозглашенного ею лозунга возвращения к природе. *Идеалистические философии XIX в.*, подчеркивавшие значение социальных институтов, восполнили этот пробел, сделав средством осуществления идеала национальное государство, но при этом они сузили представление об общественном характере образования, подменив общество государством, возродили идею подчинения личности обществу.

Мысли на полях

С этой точки зрения были рассмотрены три философии образования, известные нам из истории.

…Идеал *платоновской философии* образования… его компромиссная разработка привела к выбору в качестве образовательной единицы не индивида, а класса индивидов.

Так называемый *просветительский индивидуализм*

XVIII в. расширял понятие общества до масштабов человечества, средством прогресса которого должен был служить индивид. Но и эта концепция не имела никаких возможностей обеспечить осуществление этого идеала,

что видно уже из провозглашенного ею лозунга возвращения к природе.

Идеалистические философии

XIX в., подчеркивавшие значение социальных институтов, восполнили этот пробел, сделав средством осуществления идеала национальное государство, но при этом они сузили представление об общественном характере образования, подменив общество государством, возродили идею подчинения личности обществу.

Школа и общество [30]

1. Школа и социальный прогресс

Мы склонны смотреть на школу с индивидуалистической точки зрения, как на нечто, касающееся только учителя и ученика или учителя и родителей. Естественно, что нас более всего интересуют успехи того или другого близкого нам ребенка – его физическое развитие, его успехи в умении читать, писать, считать, рост его познаний в области географии и истории, улучшение его манер, его рачительность, привычки к порядку и прилежание – вот с каких точек зрения оцениваем мы работу школы. И это правильно. Но этот кругозор нуждается в расширении.

То, что самый внимательный и разумный родитель желал бы видеть в своем собственном ребенке, того же общество вправе требовать для всех своих детей. Всякий другой идеал для наших школ был бы узким, неприемлемым, и он разрушал бы наш демократический строй. Все, что общество создало для себя, оно через посредство школы предлагает в распоряжение своих будущих членов. Все свои лучшие мысли о себе самом оно надеется осуществить при посредстве новых возможностей, таким образом открывающихся для него самого в будущем. В этом индивидуализм и социализм единодушны. Только будучи справедливым к полному росту всех индивидуумов, составляющих его, общество имеет хоть какую-нибудь возможность оставаться верным самому себе при всех случаях. И в этом лозунге, таким образом выдвинутом, ничто не играет такой роли, как школа; ибо, как сказал Хорас Манн[31], «где что-нибудь растет, один творящий стоит тысячи исправителей».

Мысли на полях

То, что самый внимательный и разумный родитель желал бы видеть в своем собственном ребенке, того общество вправе требовать для всех своих детей…

Только будучи справедливым к полному росту всех индивидуумов, составляющих его, общество имеет хоть какую-нибудь возможность оставаться верным самому себе при всех случаях.

Видоизменения, продолжающиеся в методах и в содержании образования, являются результатом изменившегося социального положения и стремлением удовлетворить нужды нового формирующегося общества в такой же степени, как и перемены, происшедшие в формах производства и торговли.

Общество есть известное количество спаянных между собой людей, объединенных общею линией работы, общим духом и общими для всех задачами. Общие нужды и цели вызывают все растущую потребность в обмене мыслей…

Всякий раз, когда мы приступаем к обсуждению нового течения в деле образования, особенно необходимо придерживаться более широких или социальных точек зрения. В противном случае изменения в школьных установлениях и традициях будут иметь вид произвольных измышлений отдельных учителей; в худшем случае – скоропреходящих фантазий, в лучшем же случае – улучшений лишь в некоторых деталях, – а в этой именно плоскости обычно и обсуждается реформа школы. А это так же разумно, как если бы мы считали изменения, производимые в локомотивах и телеграфе, хитроумной выдумкой какого-нибудь отдельного лица. Видоизменения, продолжающиеся в методах и в содержании образования, являются результатом изменившегося социального положения и стремлением удовлетворить нужды нового формирующегося общества в такой же степени, как и перемены, происшедшие в формах производства и торговли.

На эту-то сторону я прошу вас обратить особое внимание, а именно: попытаться представить себе то, что мы можем грубо определить словами «новое образование» при свете более широких перемен в обществе. Можем ли мы связать это «новое

образование» с общим ходом событий? Если можем, оно потеряет свой изолированный характер; оно перестанет быть делом, которое успешно развивается благодаря удачной работе выдающихся педагогов с теми или другими учениками. Оно явится частью, и значительной частью, общей социальной эволюции, неизбежной, по крайней мере, в своих главных чертах. <…>

Общество есть известное количество спаянных между собой людей, объединенных общею линией работы, общим духом и общими для всех задачами. Общие нужды и цели вызывают все растущую потребность в обмене мыслей и в единстве симпатии. Самая главная причина, почему нынешняя школа не может сорганизоваться в естественный социальный союз, заключается в том, что в ней совершенно отсутствует этот элемент общей и производительной деятельности. На площадке, в спорте, среди игр социальная организация возникает неизбежно и без всякого принуждения. Здесь должна быть проделана известная работа, должна быть проявлена известная активность, что вызывает разделение труда, выбор лидеров и рядовых членов, взаимное сотрудничество и соревнование. В такой же степени основание и цемент социальной организации желательны и в школьной комнате. Что же касается этической стороны, то трагедия нашей школы заключается в том, что она стремится приготовить будущих членов гражданского общества в условиях, в которых этого гражданского духа почти не замечается.

Мысли на полях

Самая главная причина, почему нынешняя школа не может сорганизоваться в естественный социальный союз, заключается в том, что в ней совершенно отсутствует этот элемент общей и производительной деятельности.

…Трагедия нашей школы заключается в том, что она стремится приготовить будущих членов гражданского общества в условиях, в которых этого гражданского духа почти не замечается.

Занятие, состоящее единственно и исключительно в поглощении фактов и истин, является *исключительно личным делом*… и будет способствовать развитию *эгоизма*… Здесь нет непосредственного социального

> основания для приобретения чистого знания, здесь нет никакой социальной выгоды от этого в случае успеха. В самом деле, почти единственным мерилом успеха здесь служит соперничество… в худшем значении этого слова, а именно: в сравнении результатов зубрежки или же в экзамене, чтобы можно было видеть, чей ребенок был настолько успешен, чтобы стать выше прочих детй в собирании и накоплении самого большого количества сведений.

Разницу, которая обнаруживается, когда занятия ручным трудом делаются явно центром школьной жизни, не легко описать словами; эта разница заключается в основании, в духе, в атмосфере. Если войти в кухню во время работы, где группа детей активно занята приготовлением пищи, психологическая разница, переход от более или менее пассивного и инертного восприятия и стеснительности к явной бьющей ключом энергии настолько разительны, что, можно сказать, ударяют посетителей в лицо. И действительно, на тех, у которых создался строго установленный образ школы, эта перемена, наверное, действует неприятно. Но и перемена, произошедшая в положении общества, не менее разительна.

Занятие, состоящее единственно и исключительно в поглощении фактов и истин, является исключительно личным делом, и поэтому вполне естественно, если оно будет способствовать развитию эгоизма. Здесь нет непосредственного социального основания для приобретения чистого знания, здесь нет никакой социальной выгоды от этого в случае успеха. В самом деле, почти единственным мерилом успеха здесь служит соперничество, и соперничество в худшем значении этого слова, а именно: в сравнении результатов зубрежки или же в экзамене, чтобы можно было видеть, чей ребенок был настолько успешен, чтобы стать выше прочих детей в собирании и накоплении самого большого количества сведений. Настолько преобладающей здесь является исключительно эта атмосфера, что помощь одного ребенка другому в его уроке признается школьным преступлением. Когда школьная работа состоит в простом заучивании уроков, взаимная поддержка вместо того, чтобы признаваться самой естественной формой сотрудничества и содружества, становится тайной попыткой освободить своего соседа от исполнения им его собственных обязанностей. Когда же на сцену выступает активная работа, все это меняется. Помощь другим вместо того, чтобы быть формой благотворительности, которая делает более бедными тех, кто пользуется ею, становится

просто помощью, которая снимает путы с того, кому она оказывается, и способствует его дальнейшему продвижению. Дух свободного общения, обмен идеями, мыслями, выводами, успехами и неудачами предыдущих опытов – становятся главным содержанием рассказов. Что же касается соревнования, то, поскольку соревнование имеет здесь место, оно является лишь сравнением индивидуумов, но не по количеству ими лично поглощенных сведений, а по качеству сделанной работы – настоящему общественному мерилу ценности. Неформальным, но все же более проникновенным путем, школьная жизнь начинает организовываться на социальном базисе.

Мысли на полях

Все, что общество создало для себя, оно через посредство школы предлагает в распоряжение своих будущих членов. Все свои лучшие мысли о себе самом оно надеется осуществить при посредстве новых возможностей, таким образом открывающихся для него самого в будущем.

Когда школьная работа состоит в простом заучивании уроков, взаимная поддержка вместо того, чтобы признаваться самой естественной формой сотрудничества и содружества, становится тайной попыткой освободить своего соседа от исполнения им его собственных обязанностей.

Когда же на сцену выступает активная работа, все это меняется. Помощь другим вместо того, чтобы быть формой благотворительности, которая делает более бедными тех, кто пользуется ею, становится просто помощью, которая снимает путы с того, кому она оказывается, и способствует его дальнейшему продвижению. Дух свободного общения, обмен идеями, мыслями, выводами, успехами и неудачами предыдущих опытов – становятся главным содержанием рассказов.

Внутри эта школьная организация основывается на школьной дисциплине, или порядке. Конечно, порядок есть нечто такое, что определяется конечной целью, которую мы себе ставим. Если вы ставите своею конечною целью в школе, чтобы сорок или пятьдесят детей выучили заданные им уроки так, чтобы могли

рассказать их учителю, то ваша дисциплина должна стремиться обеспечить этот результат. Но если вы поставите своею конечною целью развитие чувства социального сотрудничества и общности жизни, то дисциплина должна вытекать из этой цели и соответствовать поставленной вами задаче. В этом случае дисциплина будет несколько напоминать тот порядок, который замечается там, где какая-нибудь вещь находится в процессе построения; здесь будет некоторый беспорядок, как во всякой мастерской, где идет работа; здесь нет молчания; люди здесь не заняты тем, чтобы сохранить известные установленные позы; их руки не сложены; они не держат книг так или этак. Здесь создаются разнообразные вещи, и здесь поэтому суматоха, шум – результаты активной работы. Но из этой работы, из создания этих вещей социальным путем, путем сотрудничества, вырастает своя дисциплина – дисциплина особого рода и особого типа. Все наше представление о школьной дисциплине меняется, когда мы подходим к ней с этой точки зрения.

Но школа стоит особняком, настолько изолированно от обычных условий и двигателей жизни, что место, куда посылаются дети ради дисциплины, – единственное место в мире, где труднее всего приобрести этот опыт – опыт, мать всех дисциплин, достойных носить это имя. Только при господстве этой узкой, окаменело-традиционной школьной дисциплины возможна опасность проглядеть ту более глубокую и безгранично более широкую дисциплину, которая вытекает из участия в построительной работе, которая приводит к результату, социальному по духу. <…>

Мысли на полях

…Место, куда посылаются дети ради дисциплины, – единственное место в мире, где труднее всего приобрести этот опыт – опыт, мать всех дисциплин, достойных носить это имя.

Только при господстве этой узкой, окаменело-традиционной школьной дисциплины возможна опасность проглядеть ту более глубокую и безгранично более широкую дисциплину, которая вытекает из участия в построительной работе,

Что же касается соревнования, то, поскольку

> соревнование имеет здесь место, оно является лишь сравнением индивидуумов, но не по количеству ими лично поглощенных сведений, а по качеству сделанной работы – настоящему общественному мерилу ценности.
>
> Но если вы поставите своею конечною целью развитие чувства социального сотрудничества и общности жизни, то дисциплина должна вытекать из этой цели… здесь будет некоторый беспорядок, как во всякой мастерской, где идет работа… суматоха, шум – результаты активной работы.

В таком случае самое важное, что нужно помнить, это то, что введение в школу различных форм активной работы приведет к полному обновлению школьного духа. Это даст школе возможность примкнуть к жизни, сделаться для ребенка обителью, где он будет учиться, не отрываясь от жизни… Это даст случай превратить школу в общину в миниатюре, в общество в зародыше. Это – основа, а из нее потекут беспрерывные и правильные потоки образования. Если школа примет вышеописанный производственный характер, то ребенок, в конце концов, примет участие в общей работе, но не участие для участия, а участие ради результатов его. Результаты воспитания тогда наверное будут реальны, хотя и будут случайны и несамостоятельны. Но в школах занятия подобного рода не должны преследовать никаких практически-экономических задач. Цель занятий не экономическая ценность продуктов, а развитие социальной мощи и глубины. Это и будет то освобождение от узкой утилитарности, та открытая возможность для развития человеческого духа, которые превращают активную работу в школе в лабораторию искусства и центры, где создается знание и творится история.

Объединение всех предметов школьного обучения лежит в географии. Значение географии заключается в том, что она представляет Землю как длительную обитель для занятий человека. Мир без отношения к человеческой активной работе не есть мир. Человеческая деятельность и работа, оторванные от своих корней, лежащих в земле, – ничто, пустой звук. Земля – конечный источник всякой пищи для человека, она – его постоянный защитник и покровитель, поставщик сырого материала для всех его работ; она же – обитель, куда обратно возвращаются все его гуманизирующие и идеализирующие произведения. Она – великое поле, великий рудник, великий источник тепловой, световой и электрической энергии; она –

великое вместилище океанов, потоков, гор и равнин, и все наше земледелие, горное дело, деревообделочное дело, все наше фабричное производство и все наши распределительные органы – все это лишь частичные элементы и факторы Земли. Только благодаря этим занятиям интеллектуальная и эмоциональная интерпретация природы получила свое развитие. Только входя в мир и работая в мире, мы понимаем его значение и измеряем его ценность.

Мысли на полях

…Из этой работы, из создания этих вещей социальным путем, путем сотрудничества, вырастает своя дисциплина – дисциплина особого рода и особого типа.

…Введение в школу различных форм активной работы приведет к полному обновлению школьного духа. Это даст школе возможность примкнуть к жизни, сделаться для ребенка обителью, где он будет учиться, не отрываясь от жизни… Это даст случай превратить школу в общину в миниатюре, в общество в зародыше.

…Ребенок, в конце концов, примет участие в общей работе, но не участие для участия, а участие ради результатов его.

Это и будет то освобождение от узкой утилитарности, та открытая возможность для развития человеческого духа, которые превращают активную работу в школе в лабораторию искусства и центры, где создается знание и творится история.

Объединение всех предметов школьного обучения лежит в географии.

В образовательном отношении это обозначает, что вся эта работа в школе отнюдь не должна сводиться на практические затеи или способы рутинных занятий – как выработать лучших по техническим знаниям поваров, швей или плотников; нет, школа должна стать центром научного углубления и изучения материалов и процессов природы – вот те пункты отправления, откуда следует вести детей к уразумению исторического развития

человека. Действительное значение сказанного можно будет уяснить себе лучше, если мы приведем для иллюстрации пример, взятый из действительной школьной работы, чем если мы встанем на путь общих рассуждений.

Ничто так резко не поражает среднего интеллигентного посетителя школы, как вид мальчиков и девочек десяти, двенадцати и тринадцати лет, занятых шитьем и тканьем. Если мы посмотрим на эти занятия с точки зрения подготовки мальчиков к тому, чтобы они научились пришивать пуговицы или вязать дорожки, это будет узкая утилитарная точка зрения, основание, которое вряд ли может оправдать то выдающееся значение, которое придают подобного рода занятиям в школе. Но если мы посмотрим на это с другой стороны, то мы найдем, что подобная работа дает ребенку точку отправления, откуда он может добраться до источника, чтобы проследить затем прогресс человечества в истории, знакомясь при этом также с употребляемыми материалами и с применением механических принципов. В связи с этими занятиями вкратце повторяется историческое развитие человека. Возьмем пример. Детям прежде всего дается сырой материал – лен, хлопчатник, шерсть в том виде, как она получается от овцы (если можно привести их туда, где идет стрижка овец, – тем лучше). Затем делается объяснение этих материалов со стороны их применимости к выработке тех полезных предметов, для которых они употребляются. Для примера делается сравнение волокон хлопка с волосками шерсти. Я не знал, пока дети не сказали мне, что причина, почему хлопчатобумажная промышленность развилась позднее шерстяной, заключается в том, что хлопковое волокно очень трудно очистить руками от семян. Дети в одной группе работали тридцать минут, очищая волокна хлопка от семянных коробочек и семян, и за это время успели очистить менее одной унции. Они легко могли после этого поверить, что один человек при ручной очистке успевает в день сделать только один фунт, и могли понять, почему их предки носили шерстяное платье вместо бумажного. Между другими особенностями, обнаруженными детьми, которые влияли на относительную пригодность обоих материалов, была меньшая длина хлопкового волокна сравнительно с шерстяным волоском; первый в среднем был длиною в одну треть дюйма, в то время как последний достигал трех дюймов; указано было также на то, что волокна хлопка были мягкие и свивались, в то время как волоски шерсти имели некоторую жесткость, которая делала их прямыми, что облегчало их прядение. Дети сделали эти заключения сами, работая над настоящими материалами при помощи только наводящих

вопросов со стороны учителя.

Мысли на полях

Значение географии заключается в том, что она представляет Землю как длительную обитель для занятий человека. Мир без отношения к человеческой активной работе не есть мир.

Земля – конечный источник всякой пищи для человека, она – его постоянный защитник и покровитель…

…Школа должна стать центром научного углубления… откуда следует вести детей к уразумению исторического развития человека.

(Учась пришивать пуговицы или вязать дорожки… ребенок) может добраться до источника, чтобы проследить… прогресс человечества в истории, знакомясь… с употребляемыми материалами и с применением механических принципов.

В связи с этими занятиями вкратце повторяется историческое развитие человека. Возьмем пример. Детям прежде всего дается сырой материал – лен, хлопчатник, шерсть в том виде, как она получается от овцы (если можно привести их туда, где идет стрижка овец, – тем лучше).

Затем они проследили процесс, необходимый для переработки волокон в сукно. Они как бы заново изобрели первое приспособление для чесания шерсти – пару досок с острыми иголками в них для чесания шерсти. <…>

Для всех очевидно, что наша социальная жизнь подверглась полной и радикальной перемене. Если наше образование стремится иметь хоть какое-нибудь значение для жизни, оно должно также всесторонне переродиться, но это перерождение не есть что-то такое, что явится неожиданно, что будет выполнено в один день вполне сознательно и по определенному плану. Оно уже совершается. Те видоизменения нашей школьной системы, которые часто кажутся (даже для лиц, которые наиболее активно связаны со школой, не говоря уже о совсем посторонних наблюдателях) лишь изменениями деталей, лишь улучшениями

школьного механизма, в действительности служат явными признаками начавшейся эволюции. Введение активных занятий, естествознания, начал науки, искусства, истории; отнесение отвлеченного и формального знания на второй план; перемена моральной атмосферы в отношениях между учениками и учителями, перемена дисциплины, введение большей активности, наглядности и самодеятельности – все это не случайные явления; они необходимые следствия более глубокой социальной эволюции. Остается лишь объединить все эти факторы, оценить во всей полноте их значение, и тогда заключающиеся в них идеи и идеалы, в законченном цельном виде, ввести в нашу школьную систему. Поступить так – значит превратить каждую из наших школ в зародыш общественной жизни, создать в ней активную работу, которая отражала бы жизнь более широкого общества и была бы проникнута насквозь духом искусства, истории и науки. Когда школа воспитает и выработает из каждого ребенка нашего общества члена подобной маленькой общины, пропитает его духом служения обществу и снабдит его средствами для творческой самодеятельности, тогда мы будем иметь самую твердую и самую лучшую гарантию в том, что и широкое общество станет более достойным, более приятным и более гармоничным. <…>

Мысли на полях

Они как бы заново изобрели первое приспособление для чесания шерсти – пару досок с острыми иголками в них для чесания шерсти.

Если наше образование стремится иметь хоть какое-нибудь значение для жизни, оно должно также всесторонне переродиться,

Введение активных занятий, естествознания, начал науки, искусства, истории; отнесение отвлеченного и формального знания на второй план; перемена моральной атмосферы в отношениях между учениками и учителями, перемена дисциплины, введение наглядности и самодеятельности – все это не случайные явления; они необходимые следствия более глубокой социльной эволюции.

> …Типичные черты старого образования: его пассивность, его механическое скучивание детей, его однообразие программы и метода. Оно может быть суммировано в том положении, что *центр тяжести лежит вне ребенка*. Он лежит на учителе, на учебнике, везде где угодно, но только не в непосредственных инстинктах и активной работе самого ребенка.

2. Школа и жизнь ребенка

Я, возможно, допускаю некоторое преувеличение, чтобы сделать более ясным типичные черты старого образования: его пассивность, его механическое скучивание детей, его однообразие программы и метода. Оно может быть суммировано в том положении, что центр тяжести лежит вне ребенка. Он лежит на учителе, на учебнике, везде где угодно, но только не в непосредственных инстинктах и активной работе самого ребенка. На этом базисе многого не скажешь о жизни ребенка. Много можно сказать о занятиях ребенка, но школа ни в коем случае не есть то место, где ребенок живет. В настоящее время начинающаяся перемена в деле нашего образования заключается в перемещении центра тяжести. Это – перемена, революция, подобная той, которую произвел Коперник[32], когда астрономический центр был перемещен с Земли на Солнце. В данном случае ребенок становится солнцем, вокруг которого вращаются средства образования: он – центр, вокруг которого они организуются. <…>

В школе жизнь ребенка становится все определяющей целью. Все необходимые средства, содействующие росту ребенка, – здесь центр. Обучение, конечно, но жизнь на первом плане, а обучение только при содействии этой жизни и для нее. Когда мы поставим жизнь ребенка в центре и все организуем в этом направлении, мы не найдем, что ребенок прежде всего существо «слушающее»; совсем наоборот. <…>

Положение, так часто приводимое, что образование значит «развитие», прекрасно, если мы имеем в виду просто подчеркнуть контраст его с процессом накачивания. Но, в конце концов, очень трудно соединить понятие «развитие» с обычными поступками ребенка трех, четырех или семи лет. Ребенок в этом возрасте уже переполнен активностью всякого рода, которая льется через край. Он уже не чистая загадка, к которой взрослый должен приближаться с величайшей осторожностью, чтобы постепенно вытащить скрытые здесь зародыши активности. Ребенок уже чрезвычайно активен, и задача воспитания есть задача

сдерживать его активность, направляя ее по определенному руслу. Верно направленная и правильно руководимая активность ребенка дает ценные результаты вместо того, чтобы рассеяться или вылиться в форму бесцельных киданий.

Мысли на полях

В настоящее время начинающаяся перемена в деле нашего образования заключается в перемещении центра тяжести… Ребенок становится солнцем, вокруг которого вращаются средства образования…

Обучение? Конечно, но жизнь на первом плане, а обучение только при содействии этой жизни и для нее.

Когда мы поставим жизнь ребенка в центре и все организуем в этом направлении, мы не найдем, что ребенок прежде всего существо «слушающее»; совсем наоборот.

Верно направленная и правильно руководимая активность ребенка дает ценные результаты…

Мы должны или игнорировать и подавлять активность ребенка, или приноравливатся к ней. Но если мы организованы, снабжены всем необходимым и имеем надлежащий материал, то перед нами открывается другой путь. *Мы можем руководить детской активностью*, задавая ей работу в определенном направлении и, таким образом, можем вести ее к разумной цели…

Если мы будем это помнить, то затруднение, которое я нахожу главным в умах многих людей, относительно того, как определять, что такое новое образование, не столько объясняется, сколько разрешается, оно просто исчезает. Часто задают вопрос: если вы станете работать с детскими идеями, побуждениями (импульсами) и интересами, с материалом столь сырым, случайным и беспорядочным, то каким образом вы добьетесь того, чтобы ребенок получил необходимую привычку к дисциплине, приобрел культурные навыки и необходимые понятия? Если бы перед нами не было иного пути, кроме того, чтобы возбуждать и чтобы потворствовать детским импульсам, –

были бы все основания ставить подобный вопрос. Мы должны или игнорировать и подавлять активность ребенка, или приноравливаться к ней. Но если мы организованы, снабжены всем необходимым и имеем надлежащий материал, то перед нами открывается другой путь. Мы можем руководить детской активностью, задавая ей работу в определенном направлении и, таким образом, можем вести ее к разумной цели, которая стоит в конце пути, по которому мы следуем.

Проблемы человека [33]

1. Демократические убеждения и образование [34]

<…> Основной ошибкой обществоведов-идеалистов была вера в способность так называемого «естественного закона» вести нас к желанной цели, оставляя совместной деятельности людей несущественную роль в этом процессе. Теперь настало время понять, что предпочтения и воля человека и есть тот стратегический центр, от которого зависит достижение столь всеобщей цели, как мир между народами, обретение экономической стабильности, использование политических мер обеспечения свободы и равенства и всемирное дело демократизации общественного порядка. Каждый, кому близко данное убеждение, неизбежно приходит к мысли об основополагающей роли образования в развитии таких нравов и видов на будущее, которые ведут к господству мира, демократии и экономической стабильности и к тому же стремительно его приближают.

Мысли на полях

Теперь настало время понять, что предпочтения и воля человека и есть тот стратегический центр, от которого зависит достижение столь всеобщей цели, как мир между народами… Каждый, кому близко данное убеждение, неизбежно приходит к мысли об основополагающей роли образования в развитии таких нравов и видов на будущее, которые ведут к господству мира, демократии и экономической стабильности…

Чисто внешне в изучаемых предметах и методах преподавания произошли огромные изменения.

Однако… в основном они сводятся к вынужденным уступкам и приспособлению к чрезвычайным обстоятельствам и проблемам современного мира.

Науке в целом обучают как своду законченной информации и технических навыков. Никто не учит тому, что ее метод является образцом для всякого эффективного разумного управления.

Но стоит это понять, как мы сразу увидим, что наше школьное обучение на деле очень мало заботится об активном участии науки и технологии в формировании наших позиций и наклонностей и в укреплении таких видов знания, которые могли бы помочь мужчинам и женщинам справляться с их сегодняшними проблемами. Чисто внешне в изучаемых предметах и методах преподавания произошли огромные изменения. Однако, рассмотрев эти изменения критически, мы обнаружим, что в основном они сводятся к вынужденным уступкам и приспособлению к чрезвычайным обстоятельствам и проблемам современного мира. Стандарты и ведущие методы образования все еще большей частью принадлежат донаучной и дотехнологической эре.

Многие сочтут эти слова преувеличением. Но вы только взгляните на цели, которыми, как правило, до сих пор руководствуется преподавание предметов, считающихся абсолютно «современными», т. е. наук и профессионального мастерства. Науке в целом обучают как своду законченной информации и технических навыков. Никто не учит тому, что ее метод является образцом для всякого эффективного разумного управления. В целом такое преподавание совершенно не освещает ее реального участия в жизни человека и вытекающего отсюда ее в высшей степени гуманитарного статуса; она, скорее, преподносится как нечто «внешнее» для сферы человеческих интересов. Нам не предоставляют возможность узнать, как, каким образом она входит на самом деле в каждую область сегодняшней жизни человека. Стоит ли добавлять, что уж совсем мало преподаватели говорят о том, какую роль могло бы сыграть научное знание в победе над нашей пассивностью. Пока научные методы и заключения не станут рассматриваться и использоваться в качестве главных факторов, задающих ориентиры совместным и согласованным действиям человека, они не займут фундаментальных позиций в образовании. <…>

Мысли на полях

…Совсем мало преподаватели говорят о том, какую роль могло бы сыграть научное знание в победе над нашей пассивностью.

Пока научные методы и заключения не станут рассматриваться и использоваться в качестве главных факторов… они не займут фундаментальных позиций в образовании.

Демократия вообще не тот путь, который легко принять и по которому легко идти… нас должен вдохновлять тот факт, что уже пройденная часть данного пути доказала его эффективность.

Таким бразом, задачу мы определили. Если воспользоваться громкими понятиями, она состоит в гуманизации науки. Чтобы можно было реализовать ее на практике, придется очеловечить также и плод науки, называемый технологией.

Но еще очень важно, чтобы кроме стремлений и усилий у людей развивалась свободная, всеохватная, неистребимая склонность к наблюдению и пониманию явлений…

Демократия вообще не тот путь, который легко принять и по которому легко идти. Напротив, если говорить о воплощении ее в сложных условиях современного мира, этот путь крайне не прост. Вообще нас должен вдохновлять тот факт, что уже пройденная часть данного пути доказала его эффективность. Но если мы хотим вдохновляться не слепо, а разумно, то надо к этому источнику нашего энтузиазма добавить еще одну истину: ради незыблемого торжества демократии мы должны максимально использовать лучшие из возможных средств получения такого знания об обществе, которое вполне соответствовало бы уровню нашего знания о природе, а также создавать и внедрять различные виды социальных схем, вполне сопоставимые с технологическим обеспечением нашего физического существования.

Таким образом, задачу мы определили. Если воспользоваться громкими понятиями, она состоит в гуманизации науки. Чтобы можно было реализовать ее на практике, придется очеловечить

также и плод науки, называемый технологией. И еще для того, чтобы эта задача разрешилась чем-то конкретным, процесс ее решения непременно должен воспроизвестись во множестве живых порывов интеллекта, привлеченного широким разнообразием проблем из множества сфер познания, – для того, чтобы наука и технология могли сослужить свою службу демократическим ожиданиям и убеждениям. Это придало бы соответствующую лояльность идеям и поступкам человека. Но еще очень важно, чтобы кроме стремлений и усилий у людей развивалась свободная, всеохватная, неистребимая склонность к наблюдению и пониманию явлений, подобная важнейшим составляющим научного метода, которые неотъемлемо присущи ему и столь привычны, что почти неосознаваемы. В достижениях такого рода – общая цель науки, образования и дела демократии. Давайте же и мы будем соответствовать ситуации. Ведь это наша человеческая проблема. И если ей суждено разрешиться, то лишь при помощи человеческого стремления, человеческого понимания и человеческого усилия.

2. Демократия и образование в современном мире [35]

Очевидно, что связь демократии и образования является обоюдной, взаимообратной, просто-таки кровной связью. Демократия сама по себе есть принцип педагогики, ее критерий и политика. Совсем не нова, например, мысль о том, что значение избирательной кампании для воспитания участвующих в ней куда больше, чем ценность ее непосредственных численных результатов. Конечно, не всегда эти наши кампании так поучительны, как хотелось бы, но в общем и целом они определенно работают на то, чтобы люди сознавали все происходящее в обществе, проблемы общества, а также различные меры и подходы, предлагаемые для анализа насущных вопросов.

Мысли на полях

Демократия сама по себе есть принцип педагогики, ее критерий и политика… Значение избирательной кампании для воспитания участвующих в ней куда больше, чем ценность ее непосредственных численных результатов… в общем и целом они определенно работают на то, чтобы люди сознавали все происходящее в обществе, проблемы общества, а также различные меры

и подходы, предлагаемые для анализа насущных вопросов.

> Муссолини как-то заметил, что демократия ушла в прошлое, изжила себя, поскольку люди устали от свободы… Человек действительно устал от свободы, от политической свободы и ответственности, от обязанностей, бремя которых ложится на нас с принятием этой политической свободы.
>
> …Приходится отвечать на… вопрос, хотим мы быть свободными существами, вполне полагающимися на самих себя, и нести ответственность и долг, связанные с позицией активного члена общества?

Муссолини[36] как-то заметил, что демократия ушла в прошлое, изжила себя, поскольку люди устали от свободы. В данном высказывании есть доля истины: не в том, что время демократии прошло, – мы по крайней мере надеемся, что это не так, – а в том, что человек действительно устал от свободы, от политической свободы и ответственности, от обязанностей, бремя которых ложится на нас с принятием этой политической свободы. Ее воспитательный принцип и действие гораздо более глубоки, чем в приведенном мной примере, поскольку нам так или иначе – теоретически, на словах, либо практически, на деле, – приходится отвечать на ее вопрос: хотим мы быть свободными существами, вполне полагающимися на самих себя, и нести ответственность и долг, связанные с позицией активного члена общества?

Значение демократии, в отличие от любой аристократической формы общественного управления и политической власти, в особенности значение политической демократии, конечно же, далеко не исчерпывающей всего разнообразия ее сфер, выразил Авраам Линкольн[37], который сказал, что ни один человек не может быть мудр и хорош настолько, чтобы править людьми, не спрашивая их согласия, не выражая каким-то образом от их имени их собственные нужды, желания и их личные представления о том, как следует вести общественные дела и решать общественные проблемы.

Однажды некая женщина рассказала мне, как она спросила очень известного американского государственного деятеля, что бы тот сделал для людей своей страны, если бы был богом. «Ну, так сразу на ваш вопрос не ответишь, – сказал он. – Я бы обратился к людям и понял, что им нужно, а затем постарался бы дать им это». – «Да, знаете ли, именно такого ответа я и ожидала

от вас, – сказала женщина. – Есть люди, которые должны интересоваться, что нужно другим, а потом уже пытаться им это дать».

Мысли на полях

…Связь демократии и образования является обоюдной, взаимообратной, просто-таки кровной связью.

Значение демократии, в отличие от любой аристократической формы общественного управления и политической власти, в особенности значение политической демократии… выразил Авраам Линкольн, который сказал, что ни один человек не может быть мудр и хорош настолько, чтобы править людьми, не спрашивая их согласия…

Есть люди, которые должны интересоваться, что нужно другим, а потом уже пытаться им это дать.

Подобное опрашивание людей… составляет существенную часть демократической идеи… Это важнейший вопрос практической демократической политики… Данная практика имеет воспитательное значение, поскольку она возлагает на нас как индивидуальных граждан демократического общества обязанность размышлять над тем, что мы как личности хотим, каковы наши потребности и проблемы.

Подобное опрашивание людей с целью выяснить, что они предпочитают, в чем нуждаются, какие мысли имеют, составляет существенную часть демократической идеи. Мы хорошо знаем, что это важнейший вопрос практической демократической политики, поэтому, возможно, даже не думаем о нем, используя свое право на ответ. Данная практика имеет воспитательное значение, поскольку она возлагает на нас как индивидуальных граждан демократического общества обязанность размышлять над тем, что мы как личности хотим, каковы наши потребности и проблемы.

Очень схожую мысль выразил доктор Феликс Адлер[38]. Не буду дословно его цитировать, но сказал он примерно следующее: «Как бы ни был невежественен человек, есть нечто, о чем он знает больше, чем кто-то другой, нечто такое, на чем он собаку съел».

Поскольку речь идет об индивиде, знающем свои собственные проблемы даже при полной неосведомленности или при беспомощности в других отношениях, идея демократии, в отличие от всех понятий об аристократии, состоит в том, чтобы с каждым индивидом прямо или косвенно считаться в этом смысле и чтобы сам он становился частью процесса управления, процесса социального контроля; чтобы его потребности и желания могли учитываться как факторы, определяющие социальную политику. С этим, конечно, тесно связано и другое необходимое для осуществления демократии условие: взаимообмен мнениями и знаниями и достижение полного общественного самоуправления через обобщение, объединение всех этих индивидуально сформулированных идей и потребностей.

Внешними и главным образом чисто техническими символами и выражениями демократии являются избирательная урна и правило большинства. Это лишь приемы, приспособления, наилучшие из когда-либо созданных, но в основе их лежат две идеи: во-первых, возможность, право и обязанность каждого индивида формировать собственные убеждения, а также высказывать убеждения, касающиеся его места в общественном устройстве и отношения данного устройства к его личному благосостоянию; во-вторых, это признание каждого члена общества индивидуальным и равным и в то же время равным всем остальным, в силу чего решающее общественное волеизъявление считается совокупным выражением идей большинства. Думаю, до нас, возможно, лишь недавно начало доходить, что именно эта вторая идея и является стержнем всякого серьезного образования.

Мысли на полях

…Идея демократии, в отличие от всех понятий аристократии, состоит в том, чтобы *с каждым индивидом прямо или косвенно считаться…* чтобы сам он становился частью процесса управления, процесса социального контроля…

…Другое необходимое для осуществления демократии условие: *взаимообмен мнениями и знаниями* и достижение полного общественного самоуправления…

…В основе их (избирательных кампаний) лежат две идеи: во-первых, возможность, право и обязанность

каждого индивида формировать собственные убеждения… во-вторых, это признание каждого члена общества индивидуальным и равным и в то же время равным всем остальным, в силу чего решающее общественное волеизъявление считается совокупным выражением идей большинства.

…Личность становится образованной лишь с той поры, когда она уже способна делиться собственным опытом… просвещенность приходит с отдачей и приобретением, с обменом опытом и идеями.

Еще в школьных стенах мы начинаем понимать, что знание, развивающее наш ум и характер, приходит не только во время общения с учебником или педагогом и что личность становится образованной лишь с той поры, когда она уже способна делиться собственным опытом, хотя подноготная ее опыта к данному времени может быть еще незначительна и слаба; и, наконец, что просвещенность приходит с отдачей и приобретением, с обменом опытом и идеями.

То, что мы осознаем этот принцип еще в стенах классной комнаты, на мой взгляд, подчеркивает значимость демократии как образовательного процесса, без которого личность не может ни безраздельно властвовать над собой, ни вносить свой вклад в общественное благополучие других, даже имея для этого задатки.

Я сказал, что демократия и образование тесным образом соотносятся, и это не только потому, что демократия сама по себе есть образовательный принцип, но и потому, что она неспособна выстоять, а тем более развиться без поддержки со стороны образования – в том самом узком смысле слова, который мы чаще всего и используем, образования, получаемого в семье, и тем более того образования, которого мы ждем от школы. Школа – это важнейшее ведомство по распространению целей и ценностей, лелеемых различными общественными группами. Это не просто единственный канал, это – первый, первостепенный и наиболее продуманный канал, посредством которого те ценности, которые дороги какой-либо общественной группе, и те цели, которые она стремится осуществить, распространяются и становятся доступными мысли, обзору, суждению и выбору индивидуума.

Может ли мощная динамо-машина, стоящая на крупной электростанции, приносить какую-нибудь пользу в отсутствие линии передач, через которую на заводы и предприятия поступает энергия, а в дома – электрический свет? Прекрасные идеалы или прекрасные источники – творения прошлого опыта,

сосредоточенные в некоем центре, – обретают свое значение лишь выносясь, распространяясь за его пределы. Это справедливо в отношении всякого общества, не только демократического; но для демократического общества, разумеется, важно, чтобы его особые ценности, особые цели и задачи распространились до такой степени, которая позволила бы им стать частью сознания и воли членов общества. Поэтому школа в условиях демократии, если только она верна роли образовательной инстанции, служит осуществлению демократической идеи о преобразовании знания и понимания, т. е. энергии действия, в неотъемлемую внутреннюю составляющую ума и характера личности.

Мысли на полях

> Демократия сама по себе есть образовательный принцип… она неспособна выстоять, а тем более развиться без поддержки со стороны образования…
>
> *Школа – это важнейшее ведомство по распространению целей и ценностей, лелеемых различными общественными группами.* Это не просто единственный канал, это – первый, первостепенный и наиболее продуманный канал, посредством которого… те цели, которые она стремится осуществить, распространяются и становятся доступными мысли, обзору, суждению и выбору индивидуума.
>
> …Для демократического общества… важно, чтобы … особые цели и задачи распространились до такой степени, которая позволила бы им стать частью сознания и воли членов общества…
>
> Школа в условиях демократии… служит осуществлению демократической идеи о преобразовании знания и понимания, т. е. энергии действия, в неотъемлемую внутреннюю составляющую ума и характера личности.

Я полагаю, нам есть что усвоить из практики европейских антидемократических режимов: мы должны так же серьезно подумать над подготовкой членов общества к долгу и ответственности, возлагаемым демократией, как эти государства в свое время позаботились о формировании у населения таких

мыслей, настроений и характеров, которые соответствовали их целям и идеалам.

Это не означает, что нам следует позаимствовать их тотальную пропаганду, что мы должны обязать школы, радио и прессу освещать одну-единственную точку зрения и скрывать все остальные; это означает, что мы должны серьезно, энергично и тщательно подойти к вопросу об использовании демократических учений и методов в школах, что нам следует воспитывать молодежь и юношество страны в духе свободы, готовя их к жизни в свободном обществе. Возможно, именно благодаря большой удаленности от этих тревожных мест в Европе мы и усвоили кое-какие уроки произошедших там страшных трагедий и теперь станем более серьезно воспринимать идею демократии, спрашивая себя, в чем ее значение, и принимая меры для того, чтобы наши школы все больше превращались в инстанции, готовящие свободных личностей к участию в жизни свободного общества.

Нет нужды напоминать читателю, что наша система бесплатных государственных школ была основана и внедрена порядка ста лет назад, едва только люди типа Хораса Манна и Генри Барнарда пришли к мысли, что граждане должны принимать участие в так называемом республиканском правлении и что им нужны знания, которые может дать только система бесплатного образования.

Мысли на полях

…Мы должны так же серьезно подумать над подготовкой членов общества к долгу и ответственности, возлагаемым демократией, как эти государства в свое время позаботились о формировании у населения таких мыслей, настроений и характеров, которые соответствовали их целям и идеалам.

…В Европе мы и усвоили кое-какие уроки произошедших там страшных трагедий и теперь станем более серьезно воспринимать идею демократии…

…Даже хорошо обучая собственных детей, но в то же время оставляя массам их невежество, высший класс обрекает их на моральное разложение, от чего в конечном итоге пострадает вместе со своими детьми.

> …Проблема отношения демократии и образования сегодня не менее серьезна и остра, чем проблема обеспечения школ помещениями, оборудованием, преподавательским составом, денежными средствами сто лет назад.

Если вы читали авторов той эпохи, то знаете, что школ тогда существовало немного, они были бедны, период обучения короток, а подготовка большинства педагогов низка; к тому же, судя по высказываниям Хораса Манна, хорошо обеспеченных граждан, как правило, интересовало только образование собственных детей, в остальном они были к нему совершенно безразличны. Возможно, вы помните, сколь ужасное будущее он предрек обеспеченному классу в связи с равнодушием того к вопросу об образовании масс и с каким пафосом он предупреждал, что этот путь опасен: даже хорошо обучая собственных детей, но в то же время оставляя массам их невежество, высший класс обрекает их на моральное разложение, от чего в конечном итоге пострадает вместе со своими детьми. Он говорил: «Мы же не хотим променять угрозу единоличной тирании, исходящую откуда-то из-за моря, на гидру тирании в своем собственном доме»; но именно это мы и получим, если не просветим своих граждан.

Я ссылаюсь именно на него, потому что огромная доля идей и идеалов Хораса Манна и его единомышленников у нас в значительной мере реализовались. Думаю, даже он вряд ли мог бы и мечтать о более изощренных и величественных планировках, постройках и оборудовании школ, чем те, которые встречаются в некоторых уголках нашей страны. Техническая часть, внешний план того, за что сто лет назад боролись эти подвижники образования, в немалой степени осуществлены. Хотя, возможно, я несколько преувеличил. Ведь мы знаем, в каком бедном состоянии находится большинство образовательных учреждений, особенно в отсталых штатах, как скудно они оснащены и как мал срок обучения в них, но тем не менее, оглядев все действительно сделанное в этом направлении, можно в каком-то смысле считать, что тактическая часть идеалов Манна и других в наши дни реализовались. Однако проблема отношения демократии и образования сегодня не менее серьезна и остра, чем проблема обеспечения школ помещениями, оборудованием, преподавательским составом, денежными средствами сто лет назад.

Мы привыкли считать демократию уже возведенным

институтом, существующим просто для нашего пользования. У нас стихийно сложилось понятие о демократии как о чем-то стационарном, вроде наследства, которое можно завещать, вроде твердой суммы, на которую или за счет которой мы можем жить. Перенесенный кризис, думаю, лишь в том случае не пройдет для нас даром, если мы из него вынесем, что каждое поколение должно всякий раз само создавать себе демократию; собственно, по самой своей природе, по сути она такова, что не может просто переходить от человека к человеку или от поколения к поколению, а должна формироваться под влиянием потребностей, проблем и условий общественной жизни, которая каждый год с бешеной скоростью меняется, но частью которой мы остаемся всегда, независимо от бега времени.

Мысли на полях

Мы привыкли считать демократию уже возведенным институтом, существующим просто для нашего пользования.

Перенесенный кризис,
думаю, лишь в том случае не пройдет для нас даром, если мы из него вынесем, что *каждое поколение должно всякий раз само создавать себе демократию*… По самой своей природе она такова, что не может просто переходить от … поколения к поколению, а должна формироваться под влиянием потребностей, проблем и условий общественной жизни, которая каждый год с бешеной скоростью меняется…

От того, что условия нашей жизни меняются, проблема сохранения демократии всякий раз встает с новой силой, и задача, возлагаемая на школу, на систему образования, заключается не просто в ознакомлении с идеями создателей нашего государства… а в освещении того, какова сущность демократического общества в современных условиях.

…Те, кто контролирует средства к существованию, контролируют также и решения людей.

Меня выводит из себя и всерьез удручает, когда, касаясь сегодняшних социальных, экономических и политических

проблем, люди ограничиваются тем, что вспоминают прошлое, словно там была какая-то модель, которую нам следовало бы использовать сегодня. Надеюсь, что и мне самому нет равных в пиетете перед великой американской традицией, ибо традиция может передаваться от поколения к поколению, как чувство и как мысль. Нам досталось огромное и драгоценное наследство, но для того, чтобы эта традиция обрела плоть, перестала быть лишь идеей и чувством, она должна благодаря чьим-то активным усилиям войти в общественные отношения, связывающие нас, людей, в современных условиях. От того, что условия нашей жизни меняются, проблема сохранения демократии всякий раз встает с новой силой, и задача, возлагаемая на школу, на систему образования, заключается не просто в ознакомлении с идеями создателей нашего государства, их надеждами и намерениями, а в освещении того, какова сущность демократического общества в современных условиях.

Однажды я встретил суждение о том, что более половины фабричных и заводских работников в нашей стране сегодня заняты в таких отраслях промышленности, которых сорок лет назад еще не существовало. По-видимому, это означает, что, основываясь на составе работающего населения, мы можем сказать: половина старых отраслей устарели и вытеснены новыми. Человек, который сделал данное суждение, ученый-практик, подчеркнул также, что сегодня каждый работник каждой отрасли делает свое дело, чем прямо или косвенно обязан прогрессу, произошедшему за последние полвека в физических науках. Иными словами, прогресс науки и знания в материальной, производственной сфере, в сфере материального потребления и материальных объектов в последние пятьдесят лет без всякого преувеличения произвел революционное влияние на производственную деятельность.

Вправе ли мы в таких обстоятельствах рассчитывать, что сумеем прожить на наследство, пусть и величественное, и прекрасное, но все же сложившиеся в давние времена – можно сказать, в донаучную, доиндустриальную эпоху, – не проведя это наше наследие в понятиях о реалиях современного общества, т. е. не сделав их просто-напросто частью наших взаимоотношений?

Мысли на полях

Иными словами, прогресс науки и знания в материальной, производственной сфере, в сфере

материального потребления и материальных объектов в последние пятьдесят лет без всякого преувеличения произвел революционное влияние на производственную деятельность.

…Из-за быстрых перемен в сфере промышленности и финансов сейчас сложилась как раз такая экономическая ситуация, когда многие тысячи и миллионы людей имеют лишь минимальную возможность контролировать факторы собственного жизнеобеспечения.

Это, конечно, проблема, которая потребует и общественного, и специального научного рассмотрения; но за ней стоит другая, более глубокая проблема – проблема будущего демократии, гарантий политической демократии в условиях экономической нестабильности и экономической зависимости огромных масс населения если не непосредственно от воли других его представителей, то, во всяком случае, от тех условий, в которых находятся трудящиеся слои общества.

Хорас Манн и другие просветители творили сотню лет назад, когда Соединенные Штаты были преимущественно аграрными. Многих вещей, известных сегодня, образующих материальную сторону нашей жизни, в то время не существовало. Строительство железных дорог только начиналось, а все другие великие изобретения, теперь для нас обыденные, еще скрывала тьма грядущих эпох. Но уже в те давние дни Томас Джефферсон[39] предвидел зло, которое могло грозить человеку в связи с чересчур быстрым развитием обрабатывающей промышленности, поскольку, в его понимании, костяк любого демократического общества составляли фермеры, имеющие в собственности и обрабатывающие лишь отдельные участки земли. Фермер представлялся ему человеком, способным стоять на собственных ногах, быть свободным гражданином свободной страны. Джефферсон боялся того, что люди потеряют гарантии экономической свободы и станут зависимыми от других людей.

Даже Александр Гамильтон[40], мыслитель иного направления, говоря о судьях, признавал, что те, кто контролирует средства к существованию, контролируют также и решения людей. Если эта истина касается судей, сидящих на своих скамьях, то в немалой степени она касается и всякого человека; а у нас, из-за быстрых перемен в сфере промышленности и финансов, сейчас сложилась как раз такая

экономическая ситуация, когда многие тысячи и миллионы людей имеют лишь минимальную возможность контролировать факторы собственного жизнеобеспечения. Это, конечно, проблема, которая потребует и общественного, и специального научного рассмотрения; но за ней стоит другая, более глубокая проблема – проблема будущего демократии, гарантий политической демократии в условиях экономической нестабильности и экономической зависимости огромных масс населения если не непосредственно от воли других его представителей, то, во всяком случае, от тех условий, в которых находятся трудящиеся слои общества.

Мысли на полях

…Отношения демократии и образования принимают сегодня форму совершенно иную, нежели в те времена, когда названные нами мужи считали, что если бы у нас было достаточно школ и были бы школьные здания, хорошее школьное оборудование и квалифицированные учителя, то это уж гарантировало бы уровень просвещения…

К сожалению, мы знаем, какой расовой нетерпимостью еще надавно отличались Германия и Италия. Полностью ли мы сами свободны от этой расовой нетерпимости?..

Нешуточная враждебность по отношению к чужакам – иммигрантам в нашу страну… и есть достаточный ответ на вопрос. Эта проблема касается и образования.

Что делают наши школы – но не для того, чтобы просто культивировать пассивную терпимость по отношению к людям иного расового происхождения или иного цвета кожи… что они делают для того, чтобы культивировать понимание и добрую волю, столь существенные для демократического общества?

Сейчас я затронул один из моментов, в связи с которыми отношения демократии и образования принимают сегодня форму совершенно иную, нежели в те времена, когда названные нами мужи считали, что «если бы у нас было достаточно школ и были бы школьные здания, хорошее школьное оборудование и квалифицированные учителя, то это уже гарантировало бы

уровень просвещения, необходимый для поддержки республиканских институтов».

Сегодня проблема образования более глубока, более остра и бесконечно более сложна, потому что она оказалась в гуще всех проблем современного мира. Совсем недавно мы наблюдали действия вооруженной коалиции демократических стран, созданной для оппозиции и отпора претензиям фашистских, тоталитарных, авторитарных государств. Я не собираюсь обсуждать эту тему, но хотел бы поставить несколько вопросов. Что мы имеем в виду, полагая, будто наше государство наряду с другими известными государствами является подлинно демократическим и будто мы уже так полно реализовали все идеалы и цели демократии, что осталось только встать и заслонить страну от посягательств антидемократических государств?

К сожалению, мы знаем, какой расовой нетерпимостью еще недавно отличались Германия и Италия. Полностью ли мы сами свободны от этой расовой нетерпимости и можем ли, следовательно, гордиться тем, что достигли абсолютной демократии? Наше отношение к неграм, антисемитизм, растущая (по крайней мере я боюсь, что она растет) нешуточная враждебность по отношению к чужакам – иммигрантам в нашу страну, на мой взгляд, и есть достаточный ответ на вопрос. Эта проблема касается и образования. Что делают наши школы – но не для того, чтобы просто культивировать пассивную терпимость по отношению к людям иного расового происхождения или иного цвета кожи, – что положительного, решительного, конструктивного они делают для того, чтобы культивировать понимание и добрую волю, столь существенные для демократического общества?

Мысли на полях

Мы противимся, и очень правильно делаем, что противимся, непрерывному потоку лживой пропаганды, которая исходит от государств, стремящихся подавлять всякое свободное исследование и свободу вообще, – опять-таки, как мы этому противостоим?

…Нам противен… тот раздутый, односторонний национализм, который нам навязывают под именем верности родине, но пока наши школы сами для себя не

> определят, что такое народнический дух и праведное гражданство… и как они проявляются в различных аспектах жизни, молодежь не сможет нести бремя огромной ответственности, возлагаемой на нее.
>
> …Взаимное уважение, взаимная терпимость, отдача и принятие, обмен опытом представляют собой единственный возможный способ, благодаря которому люди могут успешно проводить жизненно важный эксперимент… способный доказать возможность такого совместного существования, когда жизнь каждого из нас в глубочайшем смысле слова полезна и для него самого, и для формирования индивидуальности других людей.

Мы противимся, и очень правильно делаем, что противимся, непрерывному потоку лживой пропаганды, которая исходит от государств, стремящихся подавлять всякое свободное исследование и свободу вообще, – но опять-таки, как мы этому противостоим? Я знаю, что во многих школах существует такой чудесный ученический обет, когда дети шестилетнего и более старшего возраста, по-видимому стоя, присягают флагу и всему тому, что он символизирует, – единой и неделимой нации, справедливости и свободе. До какой же степени мы позволяем символу подменить собой действительность? Насколько успешно наши граждане, законодатели и педагоги умудряются тешить свою совесть, полагая, что идея подлинного патриотизма поселяется в этих детишках уже только потому, что они произносят слова своей клятвы? Знают ли они, что такое верность и преданность? И что они подразумевают под неделимой нацией, если наша нация такова, что ее до сих пор мало-помалу разрывают на части фракционная борьба и классовая рознь? Неделимая ли это нация и служит ли зачитывание текста школьной присяги гарантией того, что неделимая нация существует?

То же самое я могу сказать о свободе и справедливости. Что мы делаем для того, чтобы эти великие идеи – свободы и справедливости – перестали быть элементами формального и чопорного жаргона и воплотились в реальность, ждущую понимания, интуиции и истинной лояльности мальчиков и девочек в наших школах?

Мы говорим, что нам противен – и это весьма понятно – тот раздутый, односторонний национализм, который нам навязывают под именем верности родине, но пока наши школы сами для себя не определят, что такое народнический дух и праведное

гражданство и как они проявляются в различных аспектах жизни, молодежь не сможет нести бремя огромной ответственности, возлагаемой на нее. < … >

Я знаю, что наши школы вносят огромный вклад в распространение идей мира, но иногда задаюсь вопросом, ведет ли это к чему-то большему, чем формирование неких сентиментальных представлений, а именно – к осознанию действительного смысла мира на земле, т. е. необходимости сотрудничества, доброй воли и взаимопонимания.

Я попытался привлечь ваше внимание сперва к внутренним, жизненно важным, органичным взаимоотношениям демократии и образования, рассмотрев особенности обеих сторон: образования, школ, с одной стороны, и самого значения демократии – с другой. Я хотел лишь посредством нескольких иллюстраций показать вам, каковы сегодняшние проблемы школы, связанные с подготовкой юношества страны к активному и разумному участию в создании и вечном пересоздании – поскольку, как я уже говорил, здесь не может быть речи о чем-то сделанном раз и навсегда, – подлинно демократического общества. И я хотел бы закончить теми словами, что сказал вначале: демократия есть в конце концов вопрос нравственного достоинства и ценности личности. Взаимное уважение, взаимная терпимость, отдача и принятие, обмен опытом представляют собой единственный возможный способ, благодаря которому люди могут успешно проводить жизненно важный эксперимент, участвуя в нем независимо от собственной воли, – величайший эксперимент человечества, способный доказать возможность такого совместного существования, когда жизнь каждого из нас в глубочайшем смысле слова полезна и для него самого, и для формирования индивидуальности других людей.

Мысли на полях

Ни одна форма жизни не бывает и не может быть неизменной; она либо идет вперед, либо идет назад, а конец дороги есть смерть. Демократия как форма жизни не может оставаться неизменной. Она также, если хочет жить, должна идти вперед, а пытаться пребывать в состоянии покоя – это начало пути назад, ведущего ее к полному исчезновению.

Сто лет назад в более примитивных условиях бытия,

когда общественная группа была не внушительнее соседского округа… вовсе не считалось абсолютно неразумным развивать идею о том, что индивидам врожденны определенные демократические стремления… Вся совокупность современных условий существования эту идею опровергает.

Только когда школа научит новое поколение разбираться в том, как в настоящее время проявляют себя различные социальные силы… мы сможем поверить, что они соответствуют требованиям, предъявляемым к ним демократией.

Справляются ли наши школы с этими задачами?

3. Демократия бросает вызов образованию [41]

На мой взгляд, было бы чрезвычайно ошибочным по отношению к демократии думать о ней как о чем-то фиксированном, считать ее понятия и внешние проявления раз и навсегда установленными.

Сама идея демократии, значение демократии должны бесконечно, снова и снова исследоваться; их надо постоянно открывать и переоткрывать, воссоздавать и реформировать, в то же самое время воссоздавая и реформируя политические, экономические и общественные институты, в которых они отражены, чтобы эти институты отвечали переменам, связанным с развитием новых человеческих потребностей и новых источников их удовлетворения.

Ни одна форма жизни не бывает и не может быть неизменной; она либо идет вперед, либо идет назад, а конец дороги есть смерть. Демократия как форма жизни не может оставаться неизменной. Она также, если хочет жить, должна идти вперед, а пытаться пребывать в состоянии покоя – это начало пути назад, ведущего ее к полному исчезновению.

В том факте, что демократия ради выживания должна изменяться и быть в движении, я думаю, есть некий вызов, который она адресует образованию. Сто лет назад в более примитивных условиях бытия, когда общественная группа была не внушительнее соседского округа или маленького коллектива людей, еще задолго до большей части изобретений, начисто поменявших облик современного общества, – или по крайней мере до их колоссального влияния на образ жизни, – вовсе не считалось абсолютно неразумным развивать идею о том, что индивидам врожденны определенные демократические

стремления и что школьное обучение, отталкиваясь от такой внутренней предрасположенности, тенденции учащихся, должно подготавливать их к полной долга и ответственности жизни в демократическом обществе. Вся совокупность современных условий существования эту идею опровергает. Только когда школа научит новое поколение разбираться в том, как в настоящее время проявляют себя различные социальные силы, каковы направления и переплетения их траекторий, те последствия, которые они производят, и последствия, которые они могли бы производить, если бы мы могли сознавать эти силы и продуманно управлять ими, – только если сами школы обеспечат такое понимание, мы сможем поверить, что они соответствуют требованиям, предъявляемым к ним демократией.

Мысли на полях

Подобно тому как демократия, чтобы выжить, должна идти и идти вперед, так и школы в условиях демократии не могут пребывать неизменными…

…Знание, к несчастью, у очень многих людей ассоциируется с информацией. Информация – это знание о вещах. Любое количество знания о вещах нисколько не гарантирует, что из него вытекает понимание вещей, составляющее основу разумного действия.

…Нет никакой гарантии того, что… приобретение и накопление знаний создает стремление к разумному действию…

Разница между знанием, информацией и пониманием не является вопросом сложным или философским. Человек может знать все об устройстве автомобиля, может перечислить все детали машины и уметь рассказать об их предназначении. Но он не постигнет машину, пока не узнает, как она действует, как ею управлять и как заставить ее работать, если она неисправна.

Справляются ли наши школы с этими задачами? В какой мере им не удается с ними справляться? Ведь пока они не справляются, ковчег не может стать спасительным в потоке. Его несет ураган внешних сил, он отклоняется от курса, крутится, безвольно

отдается любым течениям в море новой жизни. Подобно тому как демократия, чтобы выжить, должна идти и идти вперед, так и школы в условиях демократии не могут пребывать неизменными, не могут успокаиваться и довольствоваться достигнутым, но должны всегда стремиться предпринять необходимую реорганизацию предметов, методов преподавания, управления образованием, в том числе той глобальной структурой, которая упорядочивает отношения учеников и педагогов в школе и жизни общества. Не справившись с этой задачей, школы не смогут придать силам демократии разумное направление, без чего дальнейшее существование демократии немыслимо.

Только когда школа научит нас понимать движение и направление социальных сил, разбираться в том, каковы социальные потребности и источники, способные их удовлетворить, можно будет считать, что она откликнулась на вызов демократии. Я предпочитаю пользоваться словом *понимание*, а не знание, поскольку *знание*, к несчастью, у очень многих людей ассоциируется с *информацией*. Информация – это знание о вещах, любое количество *знания о вещах* нисколько не гарантирует, что из него вытекает понимание вещей, составляющее основу разумного действия. Знание о вещах статично. Любая доля информации, даже выраженной весьма искусно, еще не гарантирует того, что мысль примет благодаря ей разумное направление. На самом деле направление, которое принимает мысль, по большей части остается делом случая, т. е. главным образом условий, обстановки, контактов, связей и влияний, определяющих жизнь индивида вне школы.

Мысли на полях

По самой своей сути понимание связано с действием, в то время как информация, по сути, обособлена от действия…

…Нам приходилось много слышать о том, что школа обособлена от жизни… такое обособление школы есть обособление знания от действия.

В таком случае я намерен спросить: в достаточной ли мере учебный процесс, его методы и власть в наших школах соотносят знание, информацию и профессиональные навыки с тем, как делаются дела в

обществе и как они могли бы делаться?

А не педагогов ли это дело – обеспечить такое образование в школах, чтобы выпускаемая ими молодежь была готова вбирать в себя запасы знаний, способствующих общественному прогрессу?

В Европе нынешнее недоверие к представительной власти частично выросло из ощущения людей, будто политики способны лишь красиво говорить… но когда дело доходит до кризиса… они оказываются несостоятельными.

Я вовсе не имею в виду, что понимание возможно без знания, без информации, но настаиваю: нет никакой гарантии того, что, как я уже сказал, приобретение и накопление знаний создает стремление к разумному действию. <…>

Разница между знанием, информацией и пониманием не является вопросом сложным или философским. Человек может знать все об устройстве автомобиля, может перечислить все детали машины и уметь рассказать об их предназначении. Но он не постигнет машину, пока не узнает, как она действует, как ею управлять и как заставить ее работать, если она неисправна. Схему данного простого примера можно перенести в любую угодную вам область.

Предмет понимания – это порядок функционирования вещей и порядок ведения дел. По самой своей сути понимание связано с действием, в то время как информация, по сути, обособлена от действия либо связана с ним только здесь и сейчас в рамках случая.

В последние годы нам приходилось много слышать о том, что школа обособлена от жизни, а также о методах преодоления или уменьшения этой изоляции. Лично мне бы хотелось подчеркнуть, что такое обособление школы есть обособление знания от действия.

Ведь общественная жизнь или жизнь вообще – это сочетание деятельностей, процессы которых к тому же порождают разнообразные последствия.

В таком случае я намерен спросить: в достаточной ли мере учебный процесс, его методы и власть в наших школах соотносят знание, информацию и профессиональные навыки с тем, как делаются дела в обществе и как они могли бы делаться? Это необходимо знать, поскольку лишь при условии такого соотнесения знаний с социальным действием образование может

вести нас к пониманию современных общественных сил, движений, проблем и потребностей – пониманию, столь важному для долгой жизни демократии. <…>

А не педагогов ли это дело – обеспечить такое образование в школах, чтобы выпускаемая ими молодежь была готова вбирать в себя запасы знаний, способствующих общественному прогрессу?

Мысли на полях

Образование, если это образование в истинном смысле, способствует формированию убеждений. А это впоследствии отзовется разумным общественным действием, поскольку формирование убеждений есть нечто весьма отличное от внушения идей, как, скажем, принятие разумной цели отлично от выстрела в воздух из дробового ружья наугад да еще в некой дымке в надежде, что птичка так или иначе пересечется на лету с одной из дробинок.

Лично я как раз не знаю, что конкретно означает сегодня демократия во всем спектре разнообразных связей человеческой жизни… подозреваю, что и никому другому не ясны ее значения во всей полноте деталей. Но я уверен, однако, что эта проблема в настоящее время требует самого серьезного внимания педагогов.

…Смысл демократии гораздо шире узкой политической формы или способа реализации власти, законотворчества и процедурной организации управления, опирающегося на всеобщее избирательное право и выборность должностей.

В Европе нынешнее недоверие к представительной власти частично выросло из ощущения людей, будто политики способны лишь красиво говорить, замысловато писать и доказательно спорить, но когда дело доходит до кризиса и необходимости что-то предпринять, они оказываются несостоятельными. Возможно, стоит пожертвовать некоторой чистотой чистого знания, кое-где запятнав его сопряженностью с действием, если тем самым мы убережем свою страну от отвращения к политике и политикам, умеющим говорить и спорить, но не знающим, как выбрать верный подход к социальным проблемам, настоятельно требующим решения.

Образование, если это образование в истинном смысле, способствует формированию убеждений. А это впоследствии отзовется разумным общественным действием, поскольку формирование убеждений есть нечто весьма отличное от внушения идей, как, скажем, принятие разумной цели отлично от выстрела в воздух из дробового ружья наугад да еще в некой дымке, в надежде, что птичка так или иначе пересечется на лету с одной из дробинок.

Между бесцельным обучением и обучением, сведенным к привитию догм и идеологической обработке, есть нечто среднее. Эта альтернатива – такой тип образования, когда материалы и методы, служащие усвоению знания, связаны с развитием чувства того, как делаются дела и как их можно было бы делать; при этом индивиды не обременяются какой-то безусловной философией, идущей от Карла Маркса, либо от Муссолини, либо от Гитлера, либо от кого-то еще, а приводятся к такому осознанию современных обстоятельств, что из этой его социальной сознательности впоследствии рождается склонность к разумному действию.

Лично я как раз не знаю, что конкретно означает сегодня демократия во всем спектре разнообразных связей человеческой жизни – политических, экономических, культурных, бытовых. Я с легкостью делаю это уничижительное признание, так как подозреваю, что и никому другому не ясны ее значения во всей полноте деталей. Но я уверен, однако, что эта проблема в настоящее время требует самого серьезного внимания педагогов.

Что же означает демократия на самом деле? Какие последствия она вызовет во всем комплексе современной жизни? Если мы сможем ответить на эти вопросы, то следующий вопрос будет таким: как лучше организовать работу школы, чтобы она обеспечивала богатство и полноту демократического образа жизни во всех его проявлениях? Коллективное исследование этих вопросов, на мой взгляд, является величайшей задачей прогрессивного образования. <…>

Мысли на полях

Политические, организационные стороны демократии – это лишь лучшие из когда-либо открытых средств для осуществления целей, составляющих широкую сферу человеческих взаимоотношений и развития человеческой личности.

> Мы нередко говорим… что демократия есть образ жизни, и общества, и личности. Ключевое значение демократии как образа жизни… это потребность каждого зрелого человеческого существа участвовать в создании ценностей, регулирующих его совместную с другими жизнь, что необходимо и для общего социального благополучия, и для полноценного развития людей как индивидуальностей.
>
> Всеобщее избирательное право, периодичность выборов, ответственность носителей политической власти перед избравшим их народом и другие черты демократического правления являются общепризнанными способами осуществления демократии как подлинно человеческого жизненного пути.

4. Демократия и организация образовательного процесса [42]

Прежде всего, стоит отметить, что смысл демократии гораздо шире узкой политической формы, или способа реализации власти, законотворчества и процедурной организации управления, опирающегося на всеобщее избирательное право и выборность должностей. Хотя и это, конечно, демократия. Но в целом она есть нечто более широкое и глубокое, чем все перечисленное.

Политические, организационные стороны демократии – это лишь лучшие из когда-либо открытых средств для осуществления целей, составляющих широкую сферу человеческих взаимоотношений и развития человеческой личности. Мы нередко говорим, впрочем, подчас и не одобряя того, что стоит за этими словами, что демократия есть образ жизни и общества, и личности. Ключевое значение демократии как образа жизни, на мой взгляд, можно определить следующим образом: это потребность каждого зрелого человеческого существа участвовать в создании ценностей, регулирующих его совместную с другими жизнь, что необходимо и для общего социального благополучия, и для полноценного развития людей как индивидуальностей.

Всеобщее избирательное право, периодичность выборов, ответственность носителей политической власти перед избравшим их народом и другие черты демократического правления являются общепризнанными способами осуществления демократии как подлинно человеческого жизненного пути. Они

не представляют собой окончательную цель и абсолютную ценность. О них следует судить по тому, как они работают на цель. Возносить инструменты на высоту обслуживаемой ими цели есть своего рода идолопоклонство. Демократические политические формы – это просто лучшее из средств, созданных человеческой мудростью для отдельного периода истории. Но за ними стоит идея, согласно которой ни один человек или группа людей не бывают настолько мудры или нравственны, чтобы править другими без их согласия; а утвердительное звучание этой идеи таково, что все люди, испытывающие на себе действие социальных институтов, должны участвовать в создании или управлении ими. Два обстоятельства – во-первых, то, что каждый в своих делах, развлечениях, в своем развитии постоянно подвергается влиянию институтов, под эгидой которых, собственно, и живет, и, во-вторых, что в условиях демократии он, следовательно, имеет право голоса по поводу устройства этих институтов, – являются пассивными и активными аспектами одного и того же факта. <…>

Мысли на полях

…Ни один человек или группа людей не бывают настолько мудры или нравственны, чтобы править другими без их согласия…все люди, испытывающие на себе действие социальных институтов, должны участвовать в создании или управлении ими.

Основанием демократии является вера в мощь человеческой природы, вера в разум человека и объединенный коллективный опыт. Эта вера не в то, что они совершенны, а в то, что если им дать как следует проявиться, они станут расти и смогут создавать все больше знания и мудрости, необходимых для руководства коллективными действиями.

Поскольку то, что мы называем интеллектом, присуще людям в неодинаковой степени, демократическое миропонимание, учитывая вполне универсальный характер этого явления, допускает, что каждый индивид вносит свою толику в конечный продукт коллективного разума, созданный вкладами всех людей, и что эту толику можно оценивать лишь по

участию в нем.

Основанием демократии является вера в мощь человеческой природы, вера в разум человека и объединенный, коллективный опыт. Это вера не в то, что они совершенны, а в то, что если им дать как следует проявиться, они станут расти и смогут создавать все больше знания и мудрости, необходимых для руководства коллективными действиями. <…>

Поскольку то, что мы называем интеллектом, присуще людям в неодинаковой степени, демократическое миропонимание, учитывая вполне универсальных характер этого явления, допускает, что каждый индивид вносит свою толику в конечный продукт коллективного разума, созданный вкладами всех людей, и что эту толику можно оценивать лишь по участию в нем. В рамках любой авторитарной модели ценность общественного вклада личности, напротив, принято соотносить с неким готовым принципом – если не с родом и с происхождением, или расой и цветом кожи, или уровнем материального благосостояния, то с положением и рангом, занимаемым личностью в бытующей социальной иерархии. Демократическое представление о равенстве покоится на вере в то, что каждый индивид будет иметь, таким образом, шансы и возможности приносить пользу, на которую он только способен, и что ценность его вклада станет определяться его ролью и функцией в структурированной совокупности подобных вкладов, а отнюдь не на основе какого-либо первичного положения.

Выше я подчеркнул значение реальной свободы разума для развития опыта личности в условиях демократического образа жизни. Я намеренно сделал это: ведь демократия часто и непосредственно ассоциируется в наших умах со свободой действия, в то время как о важности освобожденного интеллекта, необходимого для реализации и закрепления свободы действия, мы начисто забываем. Пока свобода действия индивида лишена разума и не опирается на основное убеждение, ее провозглашение будет почти неотвратимо приводить к заблуждениям и беспорядкам.

Мысли на полях

Демократическое представление о равенстве покоится на вере в то, что каждый индивид будет иметь… шансы и возможности приносить пользу, на которую он только способен…

> …Демократия часто и непосредственно ассоциируется в наших умах со свободой действия, в то время как о важности освобожденного интеллекта, необходимого для реализации и закрепления свободы действия, мы начисто забываем.
>
> Пока свобода действия индивида лишена разума и не опирается на основное убеждение, ее провозглашение будет почти неотвратимо приводить к заблуждениям и беспорядкам.
>
> Демократическая идея свободы не означает права каждого индивида делать то, что он хочет, даже если умерить это право добавлением: «при условии, что он не нарушает аналогичной свободы других» …основная свобода… есть свобода сознания и некоторая степень свободы действия и опыта, необходимая для обеспечения свободы разума.

Демократическая идея свободы не означает права каждого индивида делать то, что он хочет, даже если умерить это право добавлением: «при условии, что он не нарушает аналогичной свободы других». И хотя эту идею свободы не всегда или недостаточно часто отчетливо выражают в словах, основная свобода, о которой в ней идет речь, есть свобода сознания и некоторая степень свободы действия и опыта, необходимая для обеспечения свободы разума. Таковы по своей природе все виды свобод, гарантируемых Биллем о правах: свобода веры и совести, прессы и органов информации. Они гарантируются потому, что без них индивид не может свободно развиваться, а общество – получать все то, что индивид мог бы ему дать.

Вы можете спросить: какое отношение все это имеет к организации школьного процесса? Любые дела, объединяющие некоторое количество вовлеченных в них лиц, всегда как-то управляются, контролируются. <…> В семье, бизнесе, церкви, в каждой социальной группе также есть свое управление. Существуют нормы, обязанные если не закону, то обычаю, которые определяют связи индивидов в общей деятельности. <…>

Все институты являются в конце концов в широком смысле слова образовательными, поскольку они влияют на развитие предпочтений, наклонностей, способностей и недостатков, из которых состоит каждая конкретная личность. Особое отношение

все сказанное имеет к школе. Ведь оказание прямого воздействия на формирование и развитие предпочтений и склонностей – эмоциональных, умственных и нравственных – это главная задача семьи и школы. Следовательно, то, как протекает учебный процесс, демократичен ли он по большей части или недемократичен, не только имеет очевидное значение для самого образования, но и определяет конечный эффект, который оно производит на все интересы и деятельность общества, избравшего демократический образ жизни. Поэтому если общее содержание всего сказанного мною о демократическом идеале и методе хоть сколько-нибудь близко к истине, то можно утверждать, что в соответствии с демократическим принципом каждый педагог обязан выработать некий регулярный естественный прием, с помощью которого непосредственно он сам либо его демократически избранные представители могли бы участвовать в формировании основных целей, методов и учебных материалов школы, к которой они принадлежат.

Мысли на полях

Любые дела, объединяющие некоторое количество вовлеченных в них лиц, всегда как-то управляются, контролируются… Существуют нормы, обязанные если не закону, то обычаю, которые определяют связи индивидов в общей деятельности.

Все институты являются в конце концов в широком смысле слова образовательными, поскольку они влияют на развитие предпочтений, наклонностей, способностей и недостатков, из которых состоит каждая конкретная личность.

Особое отношение все сказанное имеет к школе. Ведь оказание прямого воздействия на формирование и развитие предпочтений и склонностей – эмоциональных, умственных и нравственных – это главная задача семьи и школы.

…Каждый педагог обязан выработать некий регулярный естественный прием, с помощью которого непосредственно он сам либо его демократически избранные представители могли бы участвовать в

формировании основных целей, методов и учебных материалов школы…

Ребенок для образования или образование для ребенка

От составителя

Д. Дьюи трактовал образование как процесс воспитания, обучения, развития молодого человека, помогающий ему освоить принятые в обществе нормы, и считал:

что «образование состоит прежде всего в передаче опыта посредством общения»,

что «общение – процесс соучастия в опыте, превращающий его в общее достояние»,

что «общий опыт изменяет установки всех участников»,

что «смысл любого вида объединения людей состоит в конечном счете в том вкладе, который оно вносит в повышение качества общественного опыта».

По мере распространения формального школьного обучения, считал Д. Дьюи, возрастает опасность разрыва между опытом, получаемым в естественных объединениях людей, и опытом, который приобретается в школе: «Школа занимается теми элементами культуры, которые выпадают из структуры повседневной жизни, но существуют преимущественно в виде специализированной информации, выраженной в символах… Если приобретение информации и специальных интеллектуальных навыков не влияет на формирование социальных установок, то повседневный жизненный опыт не

осмысливается, а школы выпускают людей, “ушлых” лишь в учении»[43]. Поэтому одна из *основных педагогических проблем – поддержание равновесия между формальной и неформальной, целенаправленной и спонтанной составляющими образования.*

Человек, утверждал Д. Дьюи, живет, действует и развивается под влиянием окружающей его среды, завися в каждом своем шаге от ожиданий, требований, одобрения или осуждения окружающих его людей. *Главное в установках людей формируется под спонтанным влиянием среды независимо от обучения*. Целенаправленное образование может лишь предоставить возможности для более полного проявления сформировавшихся таким образом способностей; оно может отшлифовать их, содействовать их более продуктивному и осмысленному проявлению.

Д. Дьюи рассматривал школу как целенаправленно организованную социальную среду, являющуюся одновременно:

упрощенной средой, способствующей овладению учащимися фундаментальными элементами социальной среды;

очищенной средой, защищающей учащихся от неприемлемых черт социальной среды;

компенсирующей средой, позволяющей учащимся преодолеть ограничения естественной социальной среды.

«…Школа должна представлять в глазах ребенка такую же живую и реальную текущую жизнь, как та, которую он ведет дома, среди соседей и в играх с товарищами»[44]. Это станет предпосылкой для успешного решения двух важных взаимосвязанных проблем. Во-первых, позволит максимально приблизить учебно-воспитательные школьные ситуации к реалиям детской повседневности, что должно способствовать личностному принятию их ребенком. И, во-вторых, научит ребенка действовать и общаться в обстоятельствах, максимально приближенных к реальному социальному бытию человека.

«Мы должны – писал он, – отыскивать в воспитании, получаемом из жизни, руководящие идеи для постановки дела в школе… Первые годы обучения протекают очень успешно задолго до школы, потому что тут все приобретаемые знания теснейшим образом связаны с потребностями, возникающими из определенных условий существования ребенка… Чтобы найти наиболее успешные методы воспитания, лучше всего обратиться к непосредственному опыту детей, когда известные знания становятся для них необходимостью, а не к школе, где ученье – часто орнамент, нечто излишнее, навязанное школой.

Обычно школы действуют в направлении, противоположном этому принципу. Школы берут науку взрослых, материал, не

имеющий никакого отношения к нуждам развивающегося организма, и пытаются навязать это детям – меньше всего считаются с тем, что нужно детям в период роста»[45]. Созревание требует времени, и его нельзя безнаказанно ускорять; пренебрегать силами и нуждами детства во имя достижений во взрослой жизни – преступление.

Д. Дьюи выделял три общие цели образования:

развитие в согласии с природой;

социальная эффективность;

приобщение к культуре.

Организация *развития детей в согласии с их природой* требовала постановку ребенка в центр образовательного процесса, его ориентации на естественные закономерности роста человеческого организма, созревания человеческой психики. *Понимание социальной эффективности* он наполнял демократическим содержанием и *связывал с овладением культурой.* Приобщаясь к культуре, взаимодействуя с другими людьми, «человек неизбежно учится, приобретает более широкий взгляд на мир… Вероятно, индивидуальную культуру лучше всего определить как способность к постоянному расширению спектра смыслов и точности их интерпретации»[46].

Для Д. Дьюи социальная эффективность – это способность человека достойно участвовать в общем опыте, что является основой нравственности. Нравственные и социальные качества поведения для него в конечном счете идентичны.

Д. Дьюи отстаивал идеал школы, основанный «на образовательной схеме, где учение представляет собой непрерывную деятельность, имеющую социальное значение и использующую типичные социальные ситуации. При таких условиях школа сама становится формой социальной жизни, миниатюрным сообществом, тесно взаимодействующим с другими субъектами совместного опыта вне школьных стен… Интерес к учению во всех связях и ситуациях жизни есть подлинный нравственный интерес»[47].

Д. Дьюи исходил из того, что сами социальные ситуации, в которых находятся и взаимодействуют друг с другом люди, управляют их индивидуальными действиями. Задача школы – способствовать созданию таких ситуаций, которые приучают ребенка свободно и ответственно сотрудничать с другими детьми. Развитие ребенка в процессе освоения культуры должно быть одновременно его социальным становлением. Для Д. Дьюи *«идеальная цель образования – научить самоконтролю»*[48], и двигаться к ней следует, включая ребенка в социальные ситуации, где самоконтроль оказывается необходимым условием

продуктивного взаимодействия.

Д. Дьюи трактовал образование не как что-то, налагаемое на ребенка извне, а как рост, развитие свойств и способностей, с которыми каждый человек появляется на свет. «Рост – не то, что делает с детьми кто-то другой, они растут сами», «жизнь есть развитие, а развитие, рост есть жизнь». «На языке педагогики это означает, во-первых, что *образовательный процесс* не имеет цели вне себя, *он и есть своя собственная цель,* и, во-вторых, что образование есть процесс непрестанной реорганизации, перестройки, преобразования»[49].

По мнению Д. Дьюи, «не существует никакой цели роста, кроме дальнейшего роста, нет ничего, чему должно бы подчиняться образование, кроме дальнейшего образования… Поскольку рост есть свойство жизни, образование – то же самое, что рост, оно не имеет цели вне себя. Ценность школьного образования определяется тем, в какой мере оно формирует *стремление к непрерывному росту* и обеспечивает средствами осуществления это стремление в жизни»[50].

Для Д. Дьюи управление развитием ребенка в процессе образования предполагает направленное содействие его росту, «подталкивание» его активности в определенном направлении. Он утверждал, что, «с одной стороны, чисто внешнее руководство невозможно – среда может в лучшем случае предоставить стимулы, способные вызвать те или иные реакции. С другой – сами реакции основаны на уже имеющихся у индивида тенденциях… Разумное и мудрое руководство поведением других людей непременно учитывает имеющиеся у них инстинкты и привычки. Любое управление есть не что иное, как перенаправление, перевод уже происходящего действия в другое русло. И если мы не отдаем себе отчета в действующих силах, все наши попытки руководства почти наверняка обречены на провал»[51].

Педагог должен использовать любую возможность, обеспечивающую включение в действие *собственной установки человека* на участие в достижении желаемого результата, создании у него внутренней потребности двигаться в нужном направлении. *Главным способом* формирования установок ребенка является *участие в совместной деятельности.*

По мнению Дьюи, «наиболее фундаментальными средствами управления являются не прямые личные указания со стороны других людей (сколь бы ни был важен такой способ управления в отдельные критические моменты), не нравоучения, а согласованное с другими людьми использование разнообразных предметов»[52].

Для Д. Дьюи образование не «рассказывание и слушание», а активный и конструктивный процесс. Подлинные стимулы образования опираются на детскую мотивацию, отвергая использование принципа кнута и пряника. *Необходимо заботиться о развитии конкретных способностей каждого учащегося, а не требовать от всех учеников соответствия единому усредненному и условному стандарту.*

Д. Дьюи, считал, что вопрос, «должно ли образование готовить детей к будущему – это псевдовопрос. Если образование есть рост, оно должно как можно полнее использовать имеющиеся сейчас возможности и тем самым готовить людей к встрече с будущими требованиями»[53].

«Образование в детстве, юности и взрослой жизни протекает одинаково в том смысле, что ценность опыта на любом этапе определяется тем, что в самом деле усвоено, и с этой точки зрения главное в жизни – это наполнить каждое ее мгновение собственным пониманием его смысла. Таким образом, мы можем определить образование как перестройку или реорганизацию опыта, которая расширяет его смысл и увеличивает способность человека выбирать направление для последующего опыта»[54].

Для Д. Дьюи *понятие «образование» неразрывно связано с понятием «опыт».* Он понимал опыт как результат взаимодействия живого бытия с физическим и социальным окружением, как процесс, историю, коммуникацию, как жизненный мир человека во всех его проявлениях. Рефлексивное отношение человека к своему опыту, осознание сопряженности с природой и культурой, неразрывность мыслей, действий и практики провозглашались им как необходимые условия разумного мышления и поведения, свободы и ответственности.

Утверждая, что «образование является развитием в процессе опыта, посредством опыта и ради опыта», Д. Дьюи подчеркивал, «что всякий подлинный опыт обладает активностью»[55]. Непрерывное накопление ребенком опыта деятельности и общения, постоянная реконструкция этого опыта составляют стержень процесса образования и основу развития ребенка. Образование призвано давать ребенку не готовые знания, а знания деятельные, которые могут быть приобретены только и исключительно в ходе активного взаимодействия с окружающей средой и которые становятся инструментами решения многообразных проблем – познавательных и нравственных, социальных и трудовых.

Д. Дьюи *перевернул традиционную схему обучения:* ребенок сначала овладевает знаниями, умениями и навыками, а затем начинает их использовать. Он считал, что ребенок, активно

действуя, обнаруживая и используя необходимые для этого знания, овладевая опытом их практического применения, одновременно накапливает различные умения и навыки. При этом знания, умения и навыки получают эмоциональную окраску, наполняются личностными смыслами.

В основе организации образования у Д. Дьюи лежит *принцип обучения деланием.* «Самый трудный урок, который приходится усвоить ребенку, – это практический: ребенок должен научиться приспособляться к людям и к работе, и если тут постигнет неудача, никакое количество книг не может поправить дело. Практический метод кажется самым простым и самым подходящим для решения этой проблемы. На таком фоне различные предметы: арифметика, география, языки, ботаника и т. п., – сами по себе как бы известные переживания, результат прошлых лет усилий человечества, работа различных поколений. В школе эти знания не простое собрание, не путаная масса отрывочных материалов, а нечто организованное, целое. Отсюда *ежедневный опыт ребенка, его жизнь изо дня в день и материал школьных занятий – части одного целого,* начало и завершение в жизни человека. Противопоставлять одно другому – все равно что противопоставлять детство и зрелость одного и того же растущего организма»[56].

Причем «для истинного развития здесь необходимо не загромождение памяти фактами, а глубокое и разностороннее *знакомство с небольшим числом типичных положений,* помогающих справляться с проблемами личного опыта. Надо лишь отказаться от лихорадочного стремления захватить всю громаду знаний в разных областях». Вместо этого следует знакомить детей «с методами и средствами приобретения знаний», с такими положениями и фактами, которые разбудят «в них духовный голод, жажду знания»[57].

Д. Дьюи *противопоставил две точки зрения* на организацию образования человека – старую, обоснованную *гербартианской* педагогикой, и новую, *педоцентристскую.*

Сторонники первой стремились дать прочные и правильно расположенные реальности, найти которые можно только на уроках в предметах преподавания. Они делят каждый предмет на отдельные отрасли, отрасли – на уроки, уроки – на факты и формулы. Заставляя ребенка овладевать шаг за шагом каждой из этих отдельных частей, такие педагоги добиваются, чтобы он овладевал всей площадью. Длина дороги оказывается легко пройденной при условии ее деления на ряд последовательных этапов.

«Поэтому, – подчеркивает Д. Дьюи, – главное внимание

обращается на логическое распределение и последовательность в предметах преподавания. При таком взгляде проблема обучения заключается в составлении учебников, разделенных на логические части и, расположенные в известной последовательности, и в преподнесении этих частей классу таким же определенным и постепенным образом. *Содержание программы является целью и определяет метод.* Ребенок – это просто незрелое существо, и его нужно сделать зрелым, он – поверхность, и его надо углубить; его узкий опыт должен быть расширен. Он должен получать, принимать. Его роль исполнена, если он послушен и дает вести себя»[58].

Согласно другой точке зрения, ребенок является исходной точкой, центром и концом всего: «Надо всегда иметь в виду его развитие, его рост, потому что только они могут служить мерилом… Личность и характер важнее школьных предметов. *Целью должно быть* не знание или осведомление, *а выявление личности.* Ужасно обладать всеми знаниями мира, но потерять самого себя. Кроме того, никакие знания не могут быть внедрены в ребенка извне. Ученье есть процесс активный… Не программа, а он должен определять как качество, так и количество обучения»[59].

Для Д. Дьюи целью образования в принципе не может быть усвоение ребенком учебной программы. Ребенок естественным образом превращается в исходную точку обучения, постепенно переходя к логическому постижению предметов. Опираясь на имеющийся у детей опыт, на существующие у них интересы, педагог поддерживает и развивает их познавательную, творческую, созидательную деятельность. Помогает овладеть умением ставить и решать проблемы, расширить кругозор, превратить во внутреннюю потребность систематизировать, классифицировать, объяснять различные явления и события. Постепенно из собственного знания ребенка начинает вырастать логически выстроенная система, позволяющая направлять его активность на будущее.

Образование должно базироваться на исследовательском методе, помогающем ребенку самостоятельно формулировать и решать проблемы, стимулирующем познавательную активность, связывающем освоение мира с личным опытом. Само социокультурное пространство цивилизации Д. Дьюи, по существу, представлял как поле проблемных ситуаций, постижение и разрешение которых составляет содержание жизни человека.

При этом *«мышление – единственный метод обучения,* который можно назвать по-настоящему умным, так как он использует и

обогащает ум. То есть, говоря о методе мышления, важно иметь в виду, что само мышление и есть метод использования ума в процессе приобретения опыта»[60].

Что касается проблем, то они должны быть, с одной стороны, достаточно сложными и провоцирующими мышление, а с другой – не являться настолько трудными, чтобы не быть разрешимыми для ребенка. Вызывая некоторое познавательное замешательство, которое всегда сопровождает появление нового, они должны давать ощущение чего-то знакомого, опираться на имеющийся у ребенка опыт, позволять свободно рассуждать по их поводу и выдвигать гипотезы их решения.

Если ставить задачу обучить ребенка мыслить и сделать познание им мира осмысленным, то *ему не следует давать готовых знаний.* «Человек, – подчеркивал Д. Дьюи, – думает только тогда, когда, самостоятельно преодолевая трудности проблемной ситуации, ищет свой собственный выход из нее. Если родитель или преподаватель обеспечили условия, которые стимулируют мышление, и заняли доброжелательную позицию, вовлекая ребенка в совместный опыт, можно сказать, что они сделали все возможное, чтобы стимулировать собственное учение. Остальное зависит от тех, кого обучение непосредственно затрагивает. Если ребенок не в состоянии найти собственные решения (конечно, не в изоляции, а во взаимодействии с преподавателем и другими учениками) и выход из проблемы, то он не научится, даже если сумеет повторить правильный ответ со стопроцентной точностью… В такой совместной деятельности преподаватель сам учится и ученик учит, хотя и не сознавая этого, и чем меньше осознается той и другой сторонами, кто дает знания и кто принимает, тем лучше»[61].

При этом Д. Дьюи обращал внимание на то, что: 1) «сообщение материала необходимо»; 2) «материал должен доставляться как стимул, а не с догматической окончательностью и неподвижностью»; 3) «материал, доставленный путем передачи, должен относиться к вопросу, жизненному для личного опыта учащегося»[62]. Учитель должен начинать обучение с уже имеющегося у ребенка опыта как отправной точки его дальнейшего образования. «Задача педагога, – писал Д. Дьюи, – отобрать те факты в пределах существующего опыта, с помощью которых потенциально возможно поставить новые проблемы, побуждающие к дополнительным наблюдениям, расширяющим область последующего опыта»[63].

Педагогическая концепция Д. Дьюи, в которой он стремился обеспечить целостное развитие ребенка, единство процессов воспитания и обучения, вырастала,

во-первых, из понимания им разума как продукта социального опыта;

во-вторых, из трактовки разума как инструмента, с помощью которого человек решает свои жизненные проблемы;

в-третьих, из отождествления морали со способом поведения, зависящим от последствий действий человека в различных ситуациях реальной действительности.

Д. Дьюи показал, как можно соединить естественное развитие ребенка с педагогическим руководством этим процессом; он разработал модель образования, в рамках которой индивидуальное развитие человека и становление его как социального существа, как гражданина гармонизировались, органически дополняя друг друга.

Ребенок и программа [64]

Глубокие теоретические разногласия никогда не бывают беспричинны и надуманны. Они вырастают из элементов конфликта, заключающихся в подлинных проблемах – проблемах подлинных потому, что их элементы, взятые как есть, находятся в конфликте между собой. В каждой значительной проблеме заключены условия, которые в данный момент противоречат друг другу. Разрешения их можно достигнуть, только отбросив старое значение терминов, к ним прикрепленных, и посмотрев на условия с новой точки зрения. Но такая реконструкция требует работы мысли. Поддержка того, что мы уже знаем, и защита его от нападок гораздо легче отказа от сложившихся идей и знакомых фактов.

Таким путем возникают секты – школы мнений. Каждая из них подбирает мысли, соответствующие ей, и затем воздвигает из них полные и независимые истины, вместо того, чтобы смотреть на них как на факторы проблемы, нуждающиеся в проверке.

Основными факторами воспитательного процесса являются незрелое, неразвитое существо и известные социальные задачи, мнения и ценности, воплощенные в зрелом опыте взрослых. Воспитательный процесс есть посредник между этими силами. Такой взгляд на отношение между ними, который обеспечивал бы более полное и более свободное посредничество, является сутью педагогической теории. Но тут выступают вперед усилия мысли.

Гораздо легче видеть различные положения в отдельности, настаивать на одном в ущерб другому и делать из них антагонистов, чем открыть ту сущность, к которой каждый из них принадлежит. Совсем не трудно уцепиться за что-нибудь в натуре ребенка или развитом сознании взрослого и считать это ключом

во всей проблеме. Когда это случается с серьезной практической задачей – задачей посредничества – то она превращается в нереальную, а следовательно, неразрешимую теоретическую проблему.

Мысли на полях

Поддержка того, что мы уже знаем, и защита его от нападок гораздо легче отказа от сложившихся идей и знакомых фактов.

Основными факторами воспитательного процесса являются незрелое, неразвитое существо и известные социальные задачи, мнения и ценности, воплощенные в зрелом опыте взрослых.

Вместо того, чтобы смотреть на воспитание как на нечто положительное и целое, мы видим положения, находящиеся в конфликте между собой. Мы противополагаем ребенка программе; индивидуальную натуру – социальной культуре.

Но круг личных отношений ребенка довольно узок… Его мир есть мир людей с их личными интересами, а не царство фактов и законов… В противоположность этому школьные программы дают материал, бесконечно растягивающийся назад во времени и бесконечно расширяющийся вперед в пространстве… На небольшой клочок его личных воспоминаний и традиций налагаются длинные века истории всех народов.

Вместо того, чтобы смотреть на воспитание как на нечто положительное и целое, мы видим положения, находящиеся в конфликте между собой. Мы противополагаем ребенка программе; индивидуальную натуру – социальной культуре. Каждый отдел педагогических мнений имеет свою противоположность.

Но круг личных отношений ребенка довольно узок. Факты становятся достоянием его опыта только в том случае, если они тесно и определенно затрагивают его собственное благополучие или благополучие его семьи и друзей. Его мир есть мир людей с их личными интересами, а не царство фактов и законов. А ключом к нему являются расположение и симпатия, а не истина,

рассматриваемая с точки зрения соответствия внешним фактам. В противоположность этому школьные программы дают материал, бесконечно растягивающийся назад во времени и бесконечно расширяющийся вперед в пространстве. Ребенка берут из знакомой ему физической среды, простирающейся, самое большее, на квадратную милю в окружности, и помещают в необъятный мир, доводя даже до границ Солнечной системы. На небольшой клочок его личных воспоминаний и традиций налагаются длинные века истории всех народов.

…Жизнь ребенка цельна, нераздельна. Он легко и быстро переходит от одного предмета к другому, от одного места к другому и не чувствует при этом ни перехода, ни перерыва. У него нет сознательного изолирования фактов и едва ли есть сознательное различение. Вещи, интересующие его, связаны между собой единством личных и социальных интересов, которые его жизнь несет с собой. То, что является для него главным, составляет, в данный момент, весь его мир. Этот мир подвижен и текуч; его содержание растворяется и меняет форму с поразительной быстротой. Но, в конце концов, это все-таки собственный мир ребенка. Он един и полон, как его собственная жизнь. А когда он попадает в школу, то различные предметы дробят на части этот мир. География отбирает, абстрагирует и анализирует один набор фактов и с определенной точки зрения. Арифметика является другим отделом, грамматика – третьим и так до бесконечности.

Мысли на полях

…Жизнь ребенка цельна, нераздельна. Он легко и быстро переходит от одного предмета к другому, от одного места к другому и не чувствует при этом ни перехода, ни перерыва. У него нет сознательного изолирования фактов и едва ли есть сознательное различение. Вещи, интересующие его, связаны между собой единством личных и социальных интересов, которые его жизнь несет с собой.

То, что является для него главным, составляет, в данный момент, весь его мир.

Этот мир подвижен и текуч; его содержание растворяется и меняет форму с поразительной

> быстротой. Но, в конце концов, это все-таки собственный мир ребенка. Он един и полон, как его собственная жизнь. А когда он попадает в школу, то различные предметы дробят на части этот мир.
>
> Кроме того, в школе все эти предметы подверглись известной классификации… Факты взяты из их первоначального места в личном опыте и расположены в порядке, соответствующем некоторым общим принципам.

Кроме того, в школе все эти предметы подверглись известной классификации. Факты взяты из их первоначального места в личном опыте и расположены в порядке, соответствующем некоторым общим принципам. А между тем классификация не составляет сущности детского опыта; жизнь не преподносит индивидууму явлений, разделенных по рубрикам. Разнообразие его личного опыта объединено жизненностью симпатий и рядом деятельностей. Ум взрослого настолько сжился с представлением о логически расположенных фактах, что он не признает – не может понять той массы разделяющих и реформирующих сил, влиянию которых подвергается факт из личного опыта, прежде чем он может появиться в виде научной идеи или предмета преподавания. Для интеллекта принципы должны быть выделены и определены; факты должны быть объяснены в соответствии с этими принципами, а не сами по себе. Они должны быть собраны вокруг нового центра, отвлеченного и идеального. Все это указывает на развитие специальных умственных интересов. Это указывает на уменье смотреть на факты объективно и беспристрастно, т. е. безотносительно к их месту и значению в личном опыте. Это указывает на способность анализировать и синтезировать. Это указывает на высоко развитые умственные привычки и владение техникой и аппаратом, необходимыми для научного исследования. Одним словом, классифицированные предметы являются продуктом науки веков, а не опыта ребенка.

Эти явные отклонения и несогласия между ребенком и программой могут быть увеличены до бесконечности. Но мы имеем уже достаточное количество основных противоречий: прежде всего узкий, но личный мир ребенка, противополагаемый безличному, но бесконечному миру времени и пространства; во-вторых, единство и полноту детской жизни, не соответствующие специализации программы и ее делению на рубрики; в-третьих, отвлеченные принципы логической классификации и распределения, и практика и наука детской жизни. Из этих

элементов конфликта возникают различные педагогические секты. Одна школа обращает внимание на содержание программы, сравнивая ее с содержанием личного детского опыта. Выходит так, как будто они говорят: жизнь ребенка мелка, узка и несовершенна, в таком случае преподавание откроет ему широкий мир со всей полнотой и сложностью его содержания. Жизнь ребенка эгоистична, центрична, импульсивна. В таком случае в этих предметах будет найден объективный мир истины, законности и порядка. Его опыт смутен, неопределенен и зависит от настроения момента и данных условий? В таком случае науки преподнесут ему мир, основанный на вечных и общих истинах; мир, в котором все размерено и определено. Отсюда следует мораль: игнорируй и умаляй индивидуальные особенности, причуды и опыт ребенка. Это то, от чего надо отделаться. Они должны быть заглушены и ограничены.

Мысли на полях

А между тем классификация не составляет сущности детского опыта; жизнь не преподносит индивидууму явлений, разделенных по рубрикам.

…Классифицированные предметы являются продуктом науки веков, а не опыта ребенка.

…Мы имеем уже достаточное количество основных противоречий:

прежде всего узкий, но личный мир ребенка, противополагаемый безличному, но бесконечному миру времени и пространства;

во-вторых, единство и полноту детской жизни, не соответствующие специализации программы и ее делению на рубрики;

в-третьих, отвлеченные принципы логической классификации и распределения, и практика и наука детской жизни.

Одна школа обращает внимание на содержание программы, сравнивая ее с содержанием личного детского опыта. Выходит так, как будто они говорят: жизнь ребенка мелка, узка и несовершенна…

Наша работа как воспитателей заключается в том, чтобы дать

взамен этих поверхностных и случайных явлений прочные и правильно расположенные реальности; а их можно найти только в предметах преподавания и на уроках. Разделите каждый предмет на отдельные отрасли; отрасли – на уроки; каждый урок – на определенные факты и формулы. Заставьте ребенка овладеть шаг за шагом каждой из этих отдельных частей, и, наконец, он овладеет всей площадью. Дорога, которая кажется такой длинной, если на нее смотреть в целом, может быть легко пройдена, при условии ее деления на целый ряд ступеней. Поэтому главное внимание обращается на логическое распределение и последовательность в предметах преподавания. При таком взгляде проблема обучения заключается в составлении учебников, разделенных на логические части, расположенные в известной последовательности, и в преподнесении этих частей классу таким же определенным и постепенным образом.

Содержание программы является целью и определяет метод. Ребенок – это просто незрелое существо, и его нужно сделать зрелым; он поверхность, и его надо углубить; его узкий опыт должен быть расширен. Он должен получать, принимать. Его роль исполнена, если он послушен и дает вести себя.

Не так говорит другая секта. Ребенок – это исходная точка, центр и конец всего. Надо всегда иметь в виду его развитие, его рост, потому что только они могут служить мерилом. Все предметы преподавания должны служить его росту; они лишь инструменты, имеющие ценность постольку, поскольку они служат этой цели. Личность и характер важнее школьных предметов. Целью должно быть не знание или осведомление, а выявление личности. Ужасно обладать всеми знаниями мира, но потерять самого себя. Кроме того, никакие знания не могут быть внедрены в ребенка извне. Ученье есть процесс активный: оно предполагает достижение всего посредством ума; оно основано на органической ассимиляции, исходящей изнутри. Буквально, мы должны стать на место ребенка и исходить от него. Не программа, а он должен определять как качество, так и количество обучения.

Единственный правильный метод тот, который следит за достижениями ума и его способностью ассимиляции. Содержание программы есть только умственная пища, возможный питательный материал. Он не может сам переварить себя и превратиться собственными усилиями в кости, мускулы и кровь. Источником всего мертвого, механического и формального в школах является как раз это подчинение программе жизни и опыта ребенка. Именно поэтому «учение» стало синонимом чего-то неприятного, а урок – тождественен тяжелой обязанности.

Мысли на полях

Жизнь ребенка эгоистична, центрична, импульсивна. В таком случае в этих предметах будет найден объективный мир истины, законности и порядка.

Отсюда следует мораль: игнорируй и умаляй индивидуальные особенности, причуды и опыт ребенка.

Разделите каждый предмет на отдельные отрасли… Заставьте ребенка овладеть шаг за шагом каждой из этих отдельных частей, и, наконец, он овладеет всей площадью.

При таком взгляде проблема обучения заключается в составлении учебников, разделенных на логические части, расположенные в известной последовательности, и в преподнесении этих частей классу таким же определеным и постепенным образом.

Содержание программы является целью и определяет метод. Ребенок – это просто незрелое существо, и его нужно сделать зрелым; он поверхность, и его надо углубить…

Это основное противоположение ребенка программе, выявленное в этих двух доктринах, может быть подкреплено целым рядом других выражений. «Дисциплина» является лозунгом тех, кто возвеличивает программу; «интерес» – тех, кто на своем гербе начертал слово «Ребенок». Исходной точкой первых является логика, вторых – психология. Первые выдвигают необходимость хорошего образования для учителя; вторые – необходимость симпатии к ребенку и знания его естественных инстинктов.

«Руководство и контроль» – вот требования одной школы; «свобода и инициатива» – другой. Здесь утверждается законность; там провозглашается непосредственность. Одним дорого все старое, все то, что было достигнуто трудом и усилиями в течение веков; симпатии других лежат на стороне нового, меняющегося, прогрессивного. И они взаимно обвиняют друг друга в инертности и рутине, с одной стороны, в хаосе и анархизме – с другой. В ответ на упреки в пренебрежении к

священному авторитету и обязанностям слышатся обвинения в подавлении индивидуальности и в проявлении тиранического деспотизма.

Такие разногласия редко доводятся до логического разрешения. Здравый смысл не может помириться с их крайностями, и поэтому они предоставляются теоретикам, между тем как здравый смысл колеблется в лабиринте компромиссов. И вот необходимость объединения теории с практическим здравым смыслом возвращает нас к нашим первым положениям, а именно к тому, что мы имеем перед собой условия, которые неминуемо бывают связаны между собой в процессе воспитания, так как этот последний является процессом связующим и приспособляющим.

В таком случае, в чем же состоит задача? Да именно в том, чтобы отделаться от предвзятого мнения, что есть какая-то разница в качестве (в отличие от степени) между детским опытом и различными предметами, входящими в состав программы. Со стороны ребенка все дело в том, чтобы увидеть, что его опыт содержит элементы – факты и истины – того же самого порядка, которые входят в школьный курс; и, что еще важнее, понять, что этому опыту присущи те же переживания, поводы и интересы, которые действовали в развитии и распределении школьного курса. Со стороны ученья вопрос состоит в том, чтобы рассматривать их как выявление сил, присущих ребенку, и отыскать тот мостик, который должен быть возведен между опытом ребенка в настоящий момент и его более зрелым состоянием.

Мысли на полях

Не так говорит другая секта (школа). Ребенок – это исходная точка, центр и конец всего…Все предметы преподавания должны служить его росту…

Личность и характер важнее школьных предметов. *Целью должно быть не знание или осведомление, а выявление личности.*

Ужасно обладать всеми знаниями мира, но потерять самого себя. Кроме того, никакие знания не могут быть внедрены в ребенка извне… Не программа, а ребенок должен определять как качество, так и количество обучения.

Источником всего мертвого, механического и формального в школах является как раз это подчинение программе жизни и опыта ребенка.

«Дисциплина» является лозунгом тех. кто возвеличивает программу; «интерес» – тех, кто на своем гербе начертал слово «Ребенок». Исходной точкой первых является логика, вторых – психология.

Оставьте мысль о школьном курсе как о чем-то определенном и законченном, как о чем-то чуждом детскому опыту; перестаньте думать и о детском опыте как о чем-то решительном и прочном; смотрите на него как на нечто, находящееся в зачаточном состоянии, текучее, жизненное, и тогда вы увидите, что ребенок и программа – это только две границы одного и того же процесса. Совершенно так же, как две точки определяют прямую линию, так и современное состояние ребенка, с одной стороны, и научные факты и истины – с другой, определяют обучение. В сущности, ученьем называется постоянная перестройка, двигающаяся от непосредственного опыта ребенка к организованной массе истины, которую мы называем наукой.

Различные предметы преподавания – арифметика, география, язык, ботаника и т. п. – суть не что иное, как опыт, опыт расовый. В них воплощены конечные результаты усилий и достижений человеческой расы, поколение за поколением. Они являются не только простым собранием, не только ворохом, состоящим из различных клочков опыта, но в организованном и систематизированном виде.

Следовательно, факты и истины, заключенные в детском опыте, а также и в школьном курсе, суть первый и последний знак одной и той же сущности. Противополагать их друг другу – значит противополагать детство зрелости, той же самой развивающейся жизни; это значит восстанавливать друг против друга стремление к движению и конечные результаты одного и того же процесса; это значит предполагать, что природа ребенка и его судьба враждуют друг с другом.

Если это так, то проблема об отношении ребенка к программе может быть сформулирована следующим образом: какую пользу в отношении воспитания может нам оказать предвидение конца с самого начала работы? Какую помощь оказывает оно нам в работе с младшим возрастом и в предвидении более поздних ступеней? Мы уже согласились относительно того, что обучение представляет возможности развития, заключающиеся и в

непосредственном опыте ребенка; но, в конце концов, это обучение не является составной частью этой жизни. В таком случае зачем или как использовать его?

Мысли на полях

«Руководство и контроль» – вот требования одной школы; «свобода и инициатива» – другой.

Со стороны ребенка все дело в том, чтобы увидеть, что его опыт содержит элементы – факты и истины – того же самого порядка, которые входят в школьный курс; и, что еще важнее, понять, что этому опыту присущи те же переживания, поводы и интересы, которые действовали в развитии и распределении школьного курса.

Со стороны ученья вопрос состоит в том, чтобы рассматривать их как выявление сил, присущих ребенку, и отыскать тот мостик, который должен быть возведен между опытом ребенка в настоящий момент и его более зрелым состоянием.

Ребенок и программа – это только две границы одного и того же процесса.

В сущности, ученьем называется постоянная перестройка, двигающаяся от непосредственного опыта ребенка к организованной массе истины, которую мы называем наукой…

В этом вопросе содержится и ответ на него. Видеть результат – значит знать, в каком направлении движется данный опыт, в том случае, если это движение нормально и правильно. Отдаленная точка, не имеющая для нас никакого значения именно вследствие своей отдаленности, становится чрезвычайно важной с того момента, как она становится показателем направления движения. Если смотреть таким образом, то не может быть отдаленных результатов, к которым надо стремиться, но есть только руководящие методы в работе с настоящим. Другими словами, систематизированный и определенный опыт взрослых имеет для нас значение для объяснения жизни ребенка в том виде, в каком она стоит перед нами, и для подхода к руководству ею.

Разберем обе эти мысли: объяснение и руководство.

Непосредственный опыт ребенка сам себя ни в каком случае не объясняет; он далеко не закончен; он далеко не совершенен и является лишь признаком определенного стремления к росту. Если мы будем обращать внимание только на то, что ребенок производит в каждый данный момент, мы непременно запутаемся. Мы не можем понять значения его действий.

Крайнее принижение ребенка в моральном и умственном отношении или сентиментальная идеализация его происходят от одного общего заблуждения. Оба происходят от того, что на стадии роста или движения смотрят как на нечто определенное и законченное. Первые не видят обещаний, содержащихся в действиях и чувствах, которые, взятые сами по себе, могут показаться мало обещающими и отталкивающими; вторые не понимают того, что даже самые приятные и красивые действия – только знаки, которые начинают портиться и разлагаться с того самого момента, как их принимают за определенные достижения…

Если мы будем изолировать наклонности, цели и опыт ребенка от того места, которое они занимают, и той роли, которую они играют в развитии опыта, то все они будут стоять на одном уровне; все они одинаково хороши и одинаково плохи. Но в общем движении жизни различные элементы стоят на различных ступенях по своей ценности.

Мысли на полях

…Факты и истины, заключенные в детском опыте, а также и в школьном курсе, суть первый и последний знак одной и той же сущности. Противополагать их друг другу – значит противополагать детство зрелости той же самой развивающейся жизни…

Видеть результат – значит знать, в каком направлении движется данный опыт, в том случае, если это движение нормально и правильно. Отдаленная точка, не имеющая для нас никакого значения именно вследствие своей отдаленности, становится чрезвычайно важной с того момента, как она становится показателем направления движения.

…Систематизированный и определенный опыт

взрослых имеет для нас значение для объяснения жизни ребенка в том виде, в каком она стоит перед нами, и для подхода к руководству ею.

> Крайнее принижение ребенка в моральном и умственном отношении или сентиментальная идеализация его происходят… от того, что на стадии роста или движения смотрят как на нечто определенное и законченное.

Некоторые из детских поступков являются признаками упадочных тенденций; они – лишь пережитки в функциях органа, исполнившего свою роль и выходящего из употребления. Поддерживать такие качества значит задерживать развитие на более низкой ступени; значит систематически способствовать сохранению рудиментарной фазы роста. Другие деятельности являются признаком нарастающей силы и интереса; к ним вполне применимо выражение: «куй железо, пока горячо», и вопрос стоит так: или теперь, или никогда. Если их отобрать, использовать, обратить на них особенное внимание, то они могут быть поворотным пунктом к добру для всей будущности ребенка; если ими пренебречь, то случай безвозвратно упущен. Третьи поступки и чувства имеют пророческое значение; они – лишь проблески того света, который будет ровно светить только в отдаленном будущем. Что касается до них, то с ними в данное время делать нечего, надо предоставить их самим себе и ждать того времени, когда ими можно будет руководить.

Совершенно так же, как слабой стороной «старого воспитания» были противоположение незрелости ребенка зрелости взрослого и взгляд на эту незрелость как на нечто, от чего надо отделаться как можно скорее и как можно основательнее, так и в «новом воспитании» есть одна опасность, а именно – взгляд на силы и интересы ребенка как на нечто законченное и значительное само по себе. В действительности его знания и достижения текучи и подвижны. Они меняются изо дня в день и с часу на час.

Было бы очень плохо, если бы изучение ребенка оставило в уме масс такое представление, что ребенок известного возраста обладает определенным запасом стремлений и интересов, которые и следует культивировать в том виде, в каком они есть.

Интересы суть, в действительности, не что иное, как определенное отношение к возможному опыту; они еще далеко не достижения; их ценность заключается в возможности подъема, которую они предоставляют, но не в завершении опыта. Если

смотреть на явления данного возраста как на заключающие в себе и свое объяснение, и свое содержание, то в результате неминуемо появятся потворствование и порча.

Мы потворствуем всякой силе – взрослого или ребенка, – если мы ее рассматриваем на данном уровне сознания. А между тем, ее подлинное значение заключается в тех возможностях достижения более высоких ступеней, которые в ней заключены. В этом направлении и нужна работа. Взывание к интересу на том уровне, на котором он находится, ведет к возбуждению; поступать так – значит играть с силой, все время шевеля ее, но не указывая ей конечной цели.

Мысли на полях

Первые не видят обещаний, содержащихся в действиях и чувствах, которые, взятые сами по себе, могут показаться мало обещающими и отталкивающими; вторые не понимают того, что даже самые приятные и красивые действия – только знаки, которые начинают портиться и разлагаться с того самого момента, как их принимают за определенные достижения…

…В общем движении жизни различные элементы стоят на различных ступенях по своей ценности. Некоторые из детских поступков являются признаками упадочных тенденций; они – лишь пережитки в функциях органа, исполнившего свою роль…

Другие деятельности являются признаком нарастающей силы и интереса; к ним вполне применимо выражение: «куй железо, пока горячо», и вопрос стоит так: или теперь, или никогда. Если их отобрать, использовать, обратить на них особенное внимание, то они могут быть поворотным пунктом к добру для всей будущности ребенка; если ими пренебречь, то случай безвозвратно упущен.

Непрерывное начинание, непрерывный подступ к деятельности, которая все не наступает, так же вредно в практическом отношении, как постоянное подавление инициативы ради предполагаемых интересов, свойственных более совершенной мысли или воле. Это похоже на то, что ребенок постоянно пробует, но никогда не ест; его нёбо всегда

раздражено, но он никогда не получает того органического удовольствия, которое наступает только после того, как пища будет переварена и превратится в действующую силу.

Как бы в противовес такому мнению содержание природоведения, истории и искусства раскрывает перед нами настоящего ребенка. Мы не понимаем значения ни его наклонностей, ни его действий и можем смотреть на них только как на прорастающие семена, развертывающиеся почки или зреющий фрукт. Всего видимого мира слишком мало, чтобы ответить на вопрос о значении стремления ребенка к свету и форме. Далеко не слишком много всей физики как науки, чтобы объяснить нам настоящим образом, что заключается в простом вопросе ребенка, требующем разъяснения по поводу случайного изменения, привлекшего его внимание. Всего искусства Рафаэля[65] или Коро[66] не слишком много, чтобы помочь нам оценить импульсы, под влиянием которых ребенок рисует или красит.

Все это относится к содержанию преподавания как к объясняющему фактору. Его дальнейшее применение к руководству и направлению является лишь развитием той же самой мысли. Объяснить факт – значит суметь увидеть его в его жизненном движении, увидеть его связь с ростом. Но смотреть на него как на часть нормального роста – значит обеспечить себе возможность руководить им. Руководство не есть внешнее принуждение. Оно состоит в том, чтобы дать свободу жизненному процессу для его собственного, более целесообразного выявления. То, что было сказано о презрении к детскому опыту вследствие его отдаленности от опыта взрослых и от сантиментальной идеализации наивных детских капризов и поступков, может быть повторено и здесь, но несколько иными словами. Есть люди, которые не видят средины между насилием над ребенком и предоставлением его самому себе. И не видя этой средины, одни выбирают один метод, другие – другой. И те и другие впадают в ту же самую ошибку. И те и другие не видят, что развитие есть определенный процесс, имеющий свои собственные законы и который может быть доведен до конца только при наличии подходящих и нормальных условий. Для того, чтобы правильно объяснить незрелые импульсы ребенка в счете, измерении и ритмическом расположении предметов, надо обладать математическим образованием, т. е. знанием математических формул и тех отношений, которые в истории расы возникли из таких же несовершенных начинаний. Знать всю историю развития, заключенную между этими двумя границами, значит просто понимать, на какую ступень следует встать ребенку в

каждый данный момент, с какой целью он должен применить свой слепой импульс, чтобы он прояснился и приобрел силу.

Мысли на полях

Третьи поступки и чувства имеют пророческое значение; они лишь проблески того света, который будет ровно светить только в отдаленном будущем.

Совершенно так же, *как слабой стороной «старого воспитания»* были противоположение незрелости ребенка зрелости взрослого и взгляд на эту незрелость как на нечто, от чего надо отделаться как можно скорее и как можно основательнее, *так и в «новом воспитании» есть одна опасность*, а именно – взгляд на силы и интересы ребенка как на нечто законченное и значительное само по себе.

Если смотреть на явления данного возраста как на заключающие в себе и свое объяснение, и свое содержание, то в результате неминуемо появится потворствование и порча.

Взывание к интересу на том уровне, на котором он находится, ведет к возбуждению; поступать так – значит играть с силой, все время шевеля ее, но не указывая ей конечной цели.

И еще раз, если «старое воспитание» игнорировало динамические качества, развивающиеся силы, свойственные детскому опыту, и, следовательно, придерживалось того мнения, что руководство и контроль должны поставить ребенка на определенный путь и заставить его идти по нему, то «новое воспитание» находится в опасности посмотреть па идею развития слишком щепетильно и поверхностно. Оно ожидает от ребенка, что он «разовьет» тот или другой факт, ту или другую истину из своего собственного ума. Ему предлагают самому придумывать вещи или делать их, не создавая для него условий, необходимых для возбуждения мысли и руководства ею. Из ничего нельзя ничего и сделать; из несовершенного может быть создано только несовершенное – и это именно и случается, когда мы отсылаем ребенка к его собственной личности как к чему-то конечному и предлагаем ему создавать из этого новые истины природы и

поведения. Ожидать от ребенка, что он может создать целый мир только из своего ума, так же безрассудно, как и попытка любого философа в разрешении этой задачи.

Развитие совсем не состоит только в получении чего-нибудь из своего собственного ума. Оно состоит в развитии опыта и в опыте, действительно необходимом. А это возможно только в том случае, если будет создана воспитательная среда, которая даст возможность функционировать тем силам и интересам, которые будут сочтены ценными. Они должны действовать, а как они будут действовать, зависит всецело от стимулов, которыми они будут окружены, и от материалов, на которых они будут упражняться. Таким образом, задача руководства заключается в подборе подходящих стимулов для тех импульсов и инстинктов, которые желательно применить в приобретении нового опыта. Какие новые опыты желательны и какие для этого нужны стимулы, нельзя сказать, не имея ясного представления о том развитии, которое имеют в виду; одним словом, до тех пор, пока знание взрослых не будет привлечено к раскрытию возможного поприща, стоящего перед ребенком.

Мысли на полях

Как бы в противовес такому мнению содержание природоведения, истории и искусства раскрывает перед нами настоящего ребенка.

Мы не понимаем значения ни его наклонностей, ни его действий и можем смотреть на них только как на прорастающие семена, развертывающиеся почки или зреющий фрукт.

Все это относится к содержанию преподавания как к объясняющему фактору. Его дальнейшее применение к руководству и направлению является лишь развитием той же самой мысли. Объяснить факт – значит суметь увидеть его связь с ростом.

Но смотреть на него как на часть нормального роста – значит обеспечить себе возможность руководить им.

Руководство не есть внешнее принуждение. Оно состоит в том, чтобы *дать свободу жизненному процессу*

для его собственного, более целесообразного выявления.

Полезно было бы сделать различие и установить связь между логическим и психологическим видами опыта; первый может занять место содержания преподавания, второй – помочь установить связь с ребенком. Психологическое утверждение опыта следует за его собственным ростом; он историчен; он отмечает действительные шаги, как неровные и неуверенные, так и уверенные и достигающие известных результатов. Логическая точка зрения, с другой стороны, предполагает, что развитие достигло известного совершенства. Она пренебрегает процессом и считается только с результатами. Она суммирует и распределяет, и отделяет, таким образом, конечные результаты от действительных шагов, благодаря которым они появились.

Разницу между логическим и психологическим можно сравнить с разницей между заметками, которые делает исследователь в новой стране, отмечая следы и отыскивая путь своими собственными средствами, и законченной картой, начертанной после того, как местность хорошо изучена. И то, и другое взаимно зависят друг от друга. Без более или менее случайных и отклоняющихся от истины путей, проложенных исследователем, нельзя было бы собрать фактов, дающих возможность начертить более полный и связный план. Но первоначальная экскурсия не принесла бы никому пользы, если бы она не подверглась сравнению и проверке через путешествия, предпринятые другими; т. е., если бы новые географические открытия, переход через реки, восхождение на горы и т. п. рассматривались как случайные происшествия в путешествии отдельного путешественника, а не в связи с подобными же уже известными фактами. На карте приводятся в порядок индивидуальные опыты, связанные между собой независимо от местных и временных условий и случайностей, сопутствующих их первоначальным открытиям.

Какой же смысл в формулированном утверждении опыта? Какой смысл в карте?

Мысли на полях

Есть люди, которые не видят средины между насилием над ребенком и предоставлением его самому себе. И не видя этой средины, одни выбирают один метод, другие – другой. И те и другие впадают в ту же самую ошибку. И те и другие не видят, что развитие есть

определенный процесс, имеющий свои собственные законы…

И еще раз, если «старое воспитание» игнорировало динамические качества, развивающиеся силы, свойственные детскому опыту, и, следовательно, придерживалось того мнения, что руководство и контроль должны поставить ребенка на определенный путь и заставить его идти по нему, то «новое воспитание» находится в опасности посмотреть на идею развития слишком щепетильно и поверхностно.

Ожидать от ребенка, что он может создать целый мир только из своего ума, так же безрассудно, как и попытка любого философа в разрешении этой задачи.

Развитие… состоит в развитии опыта и в опыте, действительно необходимом.

Хорошо, скажем сначала, чего нет в карте: карта не может заменить личного опыта. Карта не может заменить действительного путешествия. Логически составленный научный материал или материал для изучения и обучения не может заменить личного опыта. Математическая формула падающего тела не может заменить личного контакта и непосредственного опыта в отношении падающих предметов. Но карта как суммирование, как расположенный в известном порядке предшествующий опыт может служить руководством для дальнейших исследований; она указывает направление; она облегчает контроль; она сберегает силы, оберегая от бесполезных путешествий и указывая пути, приводящие быстрее и вернее к желательным результатам.

При помощи карты каждый новый путешественник может воспользоваться результатами исследований других лиц, не тратя тех сил и времени, которые были ими потрачены и которые пришлось бы потратить и ему, если бы он не имел перед собой объективной и обобщенной записи их деяний. То, что мы называем наукой или предметом обучения, придает чистому продукту прошлого опыта форму, наиболее полезную для будущего. Она представляет из себя богатство, которое может, в один прекрасный момент, возбудить интерес. Она экономит работу мысли во всех отношениях.

При этом память напрягается меньше, потому что факты сгруппированы вокруг одного общего принципа, вместо того,

чтобы быть связанными только разными инцидентами, сопутствующими их открытию. Наблюдению оказывается помощь, потому что при таких условиях мы знаем, что надо смотреть и где смотреть. Никто не станет спорить, что есть разница между разыскиванием иголки в стоге сена и разыскиванием известной бумаги в кабинете, содержащемся в порядке. В таком случае рассуждение получает известное направление, потому что бывают указаны общие пути, по которым обыкновенно идут мысли, так что не приходится переходить от одной случайной ассоциации к другой.

Мысли на полях

Полезно было бы сделать различие и установить связь между логическим и психологическим видами опыта; первый может занять место содержания преподавания, второй – помочь установить связь с ребенком.

Логическая точка зрения, с другой стороны, предполагает, что развитие достигло известного совершенства. Она пренебрегает процессом и считается только с результатами.

Карта не может заменить действительного путешествия. Логически составленный научный материал или материал для изучения и обучения не может заменить личного опыта… Но карта как суммирование, как расположенный в известном порядке предшествующий опыт может служить руководством для дальнейших исследований…

Никто не станет спорить, что есть разница между разыскиванием иголки в стоге сена и разыскиванием известной бумаги в кабинете, содержащемся в порядке. В таком случае… бывают указаны общие пути, по которым обыкновенно идут мысли…

Суть науки в логической передаче опыта; ее ценность не заключается в ней самой; ее значение – в точке зрения, методе. Она стоит между более случайным и обширным опытом прошлого и более проверенным и приведенным в порядок опытом будущего. Она представляет опыт прошлого в более чистой

форме, делающей его более подходящим, более значительным и более плодотворным для опыта будущего. Отвлечения, обобщения и классификации, введенные ею, не имеют большого значения для будущего. Следовательно, формулированные результаты не должны противополагаться процессу роста. Логическое не должно ставиться выше психологического. Просмотренный и приведенный в порядок опыт занимает критическое положение в процессе роста. Он отмечает поворотный пункт. Он указывает нам на то, как воспользоваться преимуществами прежних усилий для контроля будущих предприятий. В широком смысле логическая точка зрения сама по себе психологична; она имеет значение как определенный пункт в развитии опыта, а ее оправдание заключается в той роли, которую она будет играть в дальнейшем росте, росте, которому она способствовала. Отсюда вытекает необходимость опять вернуть содержание занятий и предметы преподавания к тому опыту, из которого они были взяты. Они нуждаются в психологической подкладке; они должны быть повернуты обратно, должны быть опять возвращены к тому опыту, из которого возникли и благодаря которому получили свое значение.

Таким образом, каждый предмет преподавания имеет две стороны: одну – для ученого, другую – для учителя; они ни в каком случае не противоречат друг другу, но, в то же время, и не идентичны. Для ученого содержание программы представляет из себя просто собрание истин, которыми можно воспользоваться для постановки новых проблем и новых исследований, чтобы получить в результате проверенные выводы. Для него наука имеет самодовлеющее значение. Он сравнивает отдельные ее части между собой и связывает их с новыми фактами. Как ученый, он не обязан выходить за ее границы, а если он делает это, то с единственной целью получить побольше фактов того же сорта.

Задача учителя совсем другая. Как учитель, он не заинтересован в том, чтобы прибавлять новые факты к той отрасли науки, которую он преподает; он заинтересован ею постольку, поскольку она дает ему возможность представить известную ступень развития опыта. Его задача заключается в том, чтобы ввести живое, личное экспериментирование.

Следовательно, его, как учителя, в каждом предмете интересуют те способы, которыми можно сделать этот предмет частью опыта, и вопросы вроде следующих: какой частью детского опыта можно воспользоваться для этой цели; как использовать эти элементы; каким образом его собственное знание предмета может помочь объяснить детские потребности и действия и

определить ту среду, в которую должен быть поставлен ребенок для того, чтобы можно было правильно руководить его ростом. Он заинтересован не предметом как таковым, а предметом как определенным фактом в полном и развивающемся опыте. Смотреть на него так – значит подводить под него психологическое основание.

Мысли на полях

Суть науки в логической передаче опыта…Она стоит между более случайным и обширным опытом прошлого и более проверенным и приведенным в порядок опытом будущего.

В широком смысле логическая точка зрения сама по себе психологична; она имеет значение как определенный пункт в развитии опыта…

Отсюда вытекает необходимость опять вернуть содержание занятий и предметы преподавания к тому опыту, из которого они были взяты. Они нуждаются в психологической подкладке.

Для ученого наука имеет самодовлеющее значение. Он сравнивает отдельные ее части между собой и связывает их с новыми фактами… Задача учителя совсем другая. Как учитель, он не заинтересован в том, чтобы прибавлять новые факты к той отрасли науки, которую он преподает… Его задача заключается в том, чтобы ввести живое, личное экспериментирование…

Ошибка состоит в том, что обыкновенно имеют в виду эти обе стороны содержания программы, благодаря чему ребенок противопоставляется школьному курсу, как это было указано выше. Предмет в том виде, в каком он представляется ученому, не имеет прямой связи с настоящим опытом ребенка. Он стоит вне его. И здесь опасность не только теоретическая. На деле мы получаем угрозы со всех сторон. Учебники и учитель соперничают друг с другом, чтобы представить ребенку предмет как раз в том виде, в каком он стоит перед специалистом; потому что те изменения и просмотры, которым он подвергается, сводятся лишь к исключению некоторых слишком трудных научных положений, да к приспособлению материала к более

низкому умственному уровню; при этом материя совсем не связывается с жизненными интересами, но дается как замена или прибавка к детскому опыту.

Это имеет три дурных последствия: во-первых, отсутствие органической связи с тем, что ребенок уже чувствовал, видел и любил, придает материалу чисто формальный и символический характер. Правда, в некотором смысле надо очень высоко ценить все символическое и формальное. Непосредственная форма, действительный символ могут служить методом при овладении и открытии истины. Они являются инструментами, при помощи которых индивидуум продвигается более уверенно в неисследованные области, и средствами, при помощи которых он выявляет те реальности, которые ему удалось добыть в своих прежних поисках.

Но это может быть только в том случае, если символ действительно символизирует – если он заменяет и суммирует тот опыт, через который индивидуум уже прошел. Символ, введенный извне, не выведенный из предварительной деятельности, есть не что иное, как только символ; он мертв и бесплоден. А всякий факт, взятый из арифметики, грамматики или географии, не имеющий никакого отношения к тому, что раньше занимало значительное место в жизни ребенка, насильственно занимает это место. Он еще не реальность, а только знак, который мог бы войти в область опыта, если бы были соблюдены известные условия. Но категорическое представление факта как чего-то известного другим и требующего от ребенка только запоминания, исключает возможность соблюдения этих условий. Оно сводит факт на степень иероглифа, который можно понять, если имеешь к нему ключ. Но так как связующая нить отсутствует, то он является просто чем-то интересным, волнующим и затемняющим ум, – мертвым грузом, который надо нести.

Мысли на полях

Предмет в том виде, в каком он представляется ученому, не имеет прямой связи с настоящим опытом ребенка. Он стоит вне его. И здесь опасность не только теоретическая… Учебники и учитель соперничают друг с другом, чтобы представить ребенку предмет как раз в том виде, в каком он стоит перед специалистом…

Это имеет *три дурных последствия*…

…*Во-первых*, отсутствие
органической связи с тем, что ребенок уже чувствовал, видел и любил, придает материалу чисто формальный и символический характер…

Вторым злом такого навязывания знаний извне является отсутствие мотивировки.

Цель, которую ребенок сам себе ставит, заставляет его отыскивать средства для ее достижения. Но когда какой-нибудь материал дается как урок, который надо выучить, то связующие нити между потребностью и целью явно отсутствуют.

Вторым злом такого навязывания знаний извне является отсутствие мотивировки. Во всем этом нет не только фактов или истин, которые были почувствованы раньше и к которым можно было бы присоединить, с которыми можно было бы ассимилировать новые истины, но даже нет никакого стремления к ним, потребности, спроса. Когда под содержание обучения подводится психологическое основание, т. е. когда на него смотрят как па последствие существующих наклонностей и деятельностей, то совсем не трудно включить в него несколько препятствий, умственных, практических или этических, которые можно направлять соответствующим образом, если нужно овладеть определенной истиной. Такая необходимость представляет лишний повод для учения. Цель, которую ребенок сам себе ставит, заставляет его отыскивать средства для ее достижения. Но когда какой-нибудь материал дается как урок, который надо выучить, то связующие нити между потребностью и целью явно отсутствуют. Все, что есть механического и мертвого в обучении, является результатом этого отсутствия мотивировки. Во всем органическом и жизненном есть несомненная связь – в нем предполагается игра между умственными запросами и материальной средой.

Третье зло состоит в том, что даже самый научный материал, расположенный самым логическим образом, теряет это качество, если его излагают детям чисто внешним, трафаретным способом. Обыкновенно он подвергается некоторым изменениям с целью исключения некоторых слишком трудных для понимания частей и смягчения связанных с ними препятствий. Что же получается? Выпадают как раз те стороны, которые являются наиболее

важными с точки зрения ученого и наиболее ценными в логике современных исследований и классификаций. В них затемняется то, что действительно возбуждает мысль, и уничтожаются организующие функции. Или, как мы обыкновенно говорим, мыслительные силы ребенка и его способности отвлечения и обобщения не развиваются соответствующим образом.

Мысли на полях

Третье зло состоит в том, что даже самый научный материал, расположенный самым логическим образом, теряет это качество, если его излагают детям чисто внешним, трафаретным способом.

Итак, предметы преподавания лишаются своей логической ценности и даются только как материал «для памяти». В этом и заключается противоречие: ребенок не пользуется преимуществами ни логической формулировки взрослых, ни своими собственными правами мышления и ответа. Следовательно, логика

ребенка сковывается и умерщвляется, и мы должны быть счастливы, если ему не преподносится нечто противоположное науке.

Если содержание урока таково, что может занять определенное место в расширяющемся сознании ребенка, если оно вытекает из его прежних дел, мыслей и огорчений и может быть применено в его дальнейших достижениях и восприятиях, то не приходится прибегать ни к каким методическим ухищрениям для возбуждения «интереса».

Итак, предметы преподавания лишаются своей логической ценности и даются только как материал «для памяти». В этом и заключается противоречие: ребенок не пользуется преимуществами ни логической формулировки взрослых, ни своими собственными правами мышления и ответа. Следовательно, логика ребенка сковывается и умерщвляется, и мы должны быть счастливы, если ему не преподносится нечто противоположное науке, бесцветная и бессодержательная смесь того, что начало приобретать научную жизненность поколение или два тому назад, – вырождающееся воспоминание того, что кем-то было когда-то сформулировано на основании опыта,

приобретенного предшествующим ему лицом.

Перечень зол еще не кончается этим. Обыкновенно приверженцы противоположных неверных теорий действуют заодно. Но психологические соображения можно только оттолкнуть в сторону; совсем уничтожить их нельзя. Гоните их в дверь, они влетят в окно. Какие бы то ни было мотивы ведь надо иметь, какие бы то ни было связи между умом и материалом, над которым он работает, должны быть установлены. Без этих связей продвигаться вперед нельзя; единственно, в чем состоит вопрос, это в том, будет ли это продвижение исходить из самого материала и его связи с умом или внесено со стороны. Если содержание урока таково, что может занять определенное место в расширяющемся сознании ребенка, если оно вытекает из его прежних дел, мыслей и огорчений и может быть применено в его дальнейших достижениях и восприятиях, то не приходится прибегать ни к каким методическим ухищрениям для возбуждения «интереса».

Учебный материал, даваемый детям на психологических основаниях, всегда интересен, т. е. он входит во всю полноту сознательной жизни таким образом, что разделяет ценность этой жизни. Но материал, представляемый со стороны, т. е. задуманный и возникший из точек зрения и переживаний, далеких от ребенка, и развитый по причинам, ему чуждым, не может занять этого места. Поэтому и приходится прибегать к добавочным возбуждениям, чтобы пропихнуть его, к фактической зубрежке для вколачиванья его в память, к искусственным приманкам, чтобы сделать его более привлекательным.

Мысли на полях

Всем известно, что благодаря привычке мы примиряемся с тем, что вначале казалось отвратительным. Деятельности, не имеющие никакого значения и вследствие этого неприятные, могут сделаться привлекательными, если достаточно долго настаивать на них… Я часто слышу, как защищают и восхваляют притупляющие или пустые занятия, потому что дети так «интересуются» ими. Но это хуже всего…

…Для многих учеников интерес к формальному принятию символов и воспроизведению их путем памяти заменяет естественный и живой интерес к

действительности; и все происходит от того, что материал преподавания не имеет связи с конкретным мышлением индивидуума…

Следующей заменой живого интереса являются эффекты контраста; материал урока становится интересным, если не сам по себе, то по крайне мере в силу контраста с другим опытом. Выучить урок интереснее, чем получить выговор, подвергнуться осмеянию, быть оставленным в школе после уроков, получить плохую отметку…

Не мешает еще упомянуть и о тех видах использования этих внешних средств, которые применяются для придания учебному материалу психологического значения. Фамильярность порождает пренебрежение, но также и нечто вроде симпатии. Мы привыкаем к цепям и жалеем об их отсутствии, когда их с нас снимают. Всем известно, что благодаря привычке мы примиряемся с тем, что вначале казалось отвратительным. Деятельности, не имеющие никакого значения и вследствие этого неприятные, могут сделаться привлекательными, если достаточно долго настаивать на них. Возможно развитие умственного интереса к рутинной или механической деятельности, если условия неизменно таковы, что требуют такого вида работы и исключают все другие. Я часто слышу, как защищают и восхваляют притупляющие или пустые занятия, потому что дети так «интересуются» ими. Но это хуже всего; ум, лишенный достойного применения и чувствующий отсутствие соответствующих ему результатов, спускается до уровня, предоставленного ему для дел и знаний, и насильно заинтересовывается узкой, сжатой деятельностью.

Нормально ум удовлетворяется своими собственными упражнениями, и если он лишен широких и значительных обязанностей, то он ищет удовлетворения в формальной деятельности, предоставленной ему, и слишком часто успевает в этом, за исключением очень интенсивных по своей деятельности натур, которые никак не могут приспособиться и которые составляют самые необузданные элементы среди наших школьных продуктов. Но для многих учеников интерес к формальному принятию символов и воспроизведению их путем памяти заменяет естественный и живой интерес к действительности; и все происходит от того, что материал преподавания не имеет связи с конкретным мышлением индивидуума, и, следовательно, приходится придумывать и

разрабатывать какую-либо замену этой связи с целью установить какие-то рабочие отношения с умом.

Следующей заменой живого интереса являются эффекты контраста; материал урока становится интересным, если не сам по себе, то по крайней мере в силу контраста с другим опытом. Выучить урок интереснее, чем получить выговор, подвергнуться осмеянию, быть оставленным в школе после уроков, получить плохую отметку или рисковать своим переводом в следующий класс.

И многое из того, что называется «дисциплиной» и хвастается своей противоположностью правилам мягкой педагогики и высоким держанием знамени усилия и обязанности, есть не что иное, как это самое взыванье к «интересу», но с обратной стороны, – к страху, к нелюбви к различного рода физическим, социальным и личным неприятностям. Материал обучения не интересен; он не может быть интересен, потому что он не исходит из растущего опыта и ничем не связан с ним; поэтому и приходится взывать к тысяче одному внешнему и чуждому агенту, которые помогут при посредстве толчков вернуть ум к материалу, от которого он постоянно убегает.

Мысли на полях

…Многое из того, что называется «дисциплиной» и хвастается своей противоположностью правилам мягкой педагогики и высоким держанием знамени усилия и обязанности, есть не что иное, как это самое взыванье к «интересу», но с обратной стороны, – к страху, к нелюбви к различного рода физическим, социальным и личным неприятностям.

Материал обучения не интересен; он не может быть интересен, потому что он не исходит из растущего опыта и ничем не связан с ним…

Человеческая природа, какова она есть, ищет мотивы своих поступков в приятном, а не в неприятном, в прямом удовольствии, а не в сменяющихся неприятностях.

Все так же изучают и географию, и арифметику, и грамматику; при этом возможностей применения

> детского опыта в области языка, землеведения и числовых представлений не так уж много. Поэтому так трудно заставить ум соприкоснуться с ними; отсюда происходит его отвращение… поэтому в голове теснятся другие образы и действия и вытесняют урок.

Человеческая природа, какова она есть, ищет мотивы своих поступков в приятном, а не в неприятном, в прямом удовольствии, а не в сменяющихся неприятностях. Таким образом, создалась современная теория и практика «интересного» в неправильном смысле этого слова. Материал все еще остается, материал, выбранный и формулированный чисто внешним образом. Все так же изучают и географию, и арифметику, и грамматику; при этом возможностей применения детского опыта в области языка, землеведения и числовых представлений не так уже много. Поэтому так трудно заставить ум соприкоснуться с ними; отсюда происходят его отвращение и наклонность внимания к блужданию; поэтому в голове теснятся другие образы и действия и вытесняют урок. Переделка материала была бы самым правильным выходом из этого; надо сделать его психологическим, т. е. еще раз брать его из жизни ребенка и развивать, не выходя из ее пределов. Но гораздо легче и проще оставить его таким, какой он есть, а затем при помощи разных методических ухищрений *возбуждать* интерес, *делать* материал *интересным*, подсластить его, скрыть его бесплодность за другим побочным и не имеющим к нему никакого отношения материалом и, наконец, заставить ребенка проглотить и переварить этот невкусный кусок, когда ему хотелось бы попробовать чего-нибудь совсем другого. Умственное ассимилирование есть вопрос сознания, и если внимание не упражнялось на данном материале, то умственная работа не могла почувствоваться, не могла перейти в способность.

В каком же положении вопрос о ребенке и программе? Каков будет вердикт? Обыкновенно в тех случаях, с которых мы начали, дело решается так: или мы должны предоставить ребенка самому себе или оказывать на него влияние извне. Действие – вот ответ; оно и есть приспособление, приноравливание. Ни с кем не связанная самодеятельность невозможна, потому что всякая деятельность имеет место в определенной среде, в известном положении и в связи с его условиями. Но невозможно также и внесение истины извне.

Мысли на полях

> Переделка материала была бы самым правильным выходом из этого; надо сделать его психологическим, т. е. еще раз брать его из жизни ребенка и развивать, не выходя из ее пределов.
>
> Но гораздо легче и проще оставить его таким, какой он есть, а затем при помощи разных методических ухищрений возбуждать интерес… скрыть его бесплодность за другим побочным и не имеющим к нему никакого отношения материалом и, наконец, заставить ребенка проглотить и переварить этот невкусный кусок….
>
> Все зависит от той деятельности ума, которая вызывается внешними впечатлениями; а ценность формулированного богатства знаний, составляющего учебный курс, заключается в том, что оно может помочь воспитателю *определить среду, в которую нужно поставить ребенка,* и, таким образом, руководить им.
>
> Все дело в ребенке. Его силы должны быть выявлены; его способности должны упражняться; его интересы должны быть осуществлены.

Все зависит от той деятельности ума, которая вызывается внешними впечатлениями; а ценность формулированного богатства знаний, составляющего учебный курс, заключается в том, что оно может помочь воспитателю *определить среду, в которую нужно поставить ребенка,* и, таким образом, руководить им. Его первоначальная ценность, его первоначальное указание обращено к учителю, а не к ребенку. Оно говорит ему: таковы способности, достижения, истина, красота и деятельность, открытые для этих детей; теперь следите за тем, чтобы изо дня в день условия были таковы, *чтобы их собственная деятельность* неминуемо двигалось в этом направлении и привела к конечному завершению их личности. Пусть природа ребенка достигнет своего назначения, открытого для вас в науке, искусстве или ремесле.

Все дело в ребенке. Его силы должны быть выявлены; его способности должны упражняться; его интересы должны быть осуществлены. Но за исключением тех знаний, знаний мудрых и серьезных, которыми учитель обладает в области расового опыта, заключенного в том, что называем программой, он не знает ничего ни о силах, ни о способностях, ни о переживаниях

ребенка, ни как они должны выявляться, упражняться и утверждаться.

Индивидуальная психология и воспитание [67]

Цель воспитания, по сути, всегда состояла в том, чтобы дать молодежи те знания, которые необходимы ей для постоянного развития, постепенного становления человека как члена общества. Эту цель преследовало воспитание у аборигенов австралийского буша задолго до прихода белых людей. Эту же цель преследовало и воспитание молодежи во времена расцвета Афин. Эту же цель преследует и современное воспитание, происходит ли оно в сельской школе в горах Теннесси или в очень престижной прогрессивной школе. Но становление члена общества в австралийском буше не имеет почти ничего общего с понятием о личности в Древней Греции, еще меньше с тем, что понимают под личностью сегодня. Любое воспитание в своих формах и методах всегда является продуктом потребностей данного конкретного общества.

Мысли на полях

Цель воспитания, по сути, всегда состояла в том, чтобы дать молодежи те знания, которые необходимы ей для постоянного развития, постепенного становления человека как члена общества.

Любое воспитание в своих формах и методах всегда является продуктом потребностей данного конкретного общества.

…Всегда останутся удовлетворенные и неудовлетворенные воспитанием родители. Всегда будут счастливые дети, которые любят школу и легко приспосабливаются к ее системе, и дети неспособные, которые во всех своих трудностях обвиняют школу.

Все, что казалось необходимым для достижения идей демократии на ранних этапах становления современной системы образования, это дать всем детям равные возможности в жизни, обучая их основам конкретного знания, а затем предоставить им

возможность самостоятельной жизни и реализации.

Ни для кого не секрет, что методы воспитания в Советской России отличаются от методов в других странах. Те же методы будут развиваться и в гитлеровской Германии. Однако даже внутри этих закрытых тоталитарных обществ в этих двух странах в настоящее время происходят дискуссии, ставятся и будут ставиться эксперименты, существуют различные точки зрения среди учителей по поводу наиболее оптимальных методов воспитания членов этих обществ. Поэтому всегда останутся удовлетворенные и неудовлетворенные воспитанием родители. Всегда будут счастливые дети, которые любят школу и легко приспосабливаются к ее системе, и дети неспособные, которые во всех своих трудностях обвиняют школу.

Общества австралийских аборигенов, афинян, советских граждан, гитлеровцев могут быть описаны довольно ясными терминами; их цели – чтобы мы о них ни думали – может понять любой человек. Поняв и сравнив эти цели, мы придем к выводу, что представления о формах воспитания, которое должна получать молодежь, мало чем отличаются друг от друга в этих разных обществах. В наиболее демократических странах, до недавнего времени, эти цели отражали принципы индивидуализма, а не пользы общества, в котором человек рос. Все, что казалось необходимым для достижения идей демократии на ранних этапах становления современной системы образования, это дать всем детям равные возможности в жизни, обучая их основам конкретного знания, а затем предоставить им возможность самостоятельной жизни и реализации.

Но потом жизнь начала меняться. Вещи, которые производились дома, теперь стали выпускаться фабриками, и дети ничего об этом не знали. Изобретения и открытия в науке позволили создать железные дороги, телеграф и телефон, газовое отопление и электричество, сельскохозяйственное и техническое оборудование – множество тех вещей, которыми никто не смог бы пользоваться без необходимого минимума знаний и простого руководства по эксплуатации этих вещей. Индустриализация спровоцировала появление больших городов, с их трущобами и дворцами, с их теснотой, с их резким различием города и провинции. В конце концов, она создала автомобиль, кино и радио, с их огромным влиянием на человека, заставляющим семьи покидать дома и – чего нельзя было даже представить раньше – делающим даже маленьких детей частью огромного мира.

Мысли на полях

Но потом жизнь начала меняться… Изобретения и открытия в науке позволили создать… множество тех вещей, которыми никто не смог бы пользоваться без необходимого минимума знаний и простого руководства по эксплуатации этих вещей.

Индустриализация спровоцировала появление больших городов, с их трущобами и дворцами, с их теснотой, с их резким различием города и провинции.

Все эти изменения не произошли в один момент. Но коль скоро они произошли, вероятно, следовало бы отказаться от прежних учебных планов в средних школах и начать обновлять всю систему… Вместо этого школьная программа просто пополнилась новыми предметами тогда, когда необходимость перемен стала предельно очевидна.

Если работа не затрагивает личные интересы индивида, он не будет прикладывать все свои силы для ее выполнения… старания его не идут на пользу дела, а большей частью расходуются на моральные и эмоциональные попытки сконцентрировать внимание на предмете.

Все эти изменения не произошли в один момент. Но коль скоро они произошли, вероятно, следовало бы отказаться от прежних учебных планов в средних школах и начать обновлять всю систему, сразу учитывая по возможности все эти новые удивительно противоречивые факторы. Вместо этого произошло то, что школьная программа просто пополнилась новыми предметами тогда, когда необходимость перемен стала предельно очевидна.

Индивидуальная психология начинает развиваться после того, как учебная программа была соответствующим образом обогащена, т. е., происходило два параллельных процесса, почти не связанных друг с другом. Изобретение различных моделей обучения, идея индивидуальных особенностей личности и взаимосвязь целей и интересов человека были либо неизвестны школьным учителям, либо слишком новыми для их понимания. Это все равно что если бы никто не продавал радио исходя из того, что идея передачи звука на большие расстояния сквозь горы

и кирпичные стены без проводов слишком абсурдна. И эти психологические открытия, многие из которых общеизвестны сегодня, как и принцип работы радио, все еще не принимаются подавляющим большинством учителей и родителей. Другие хотят принять их лишь как общую установку, но не пользоваться всеми благами инноваций в реальной педагогической практике. Вкратце эти психологические открытия могут быть описаны следующим образом:

1. Человеческий мозг не способен к познанию, если он находится в вакууме; факты, предлагаемые для изучения, для запоминания, должны иметь некоторое отношение к предыдущему опыту личности или к ее настоящим нуждам; знание развивается от частного к общему, а не от общего к частному.

2. Каждая личность хотя бы немного отличается от всех других не только общими возможностями и характером; различия распространяются скорее на мелкие способности и качества, и никакое количество дисциплин не устранит этого различия. Очевидным выводом этого является то, что одинаковые для всех методы не могут привести к одинаковым результатам в обучении, более того, мы желаем сделать методы адекватными разнообразию и особенностям каждой личности.

3. Старание человека невозможно без личной заинтересованности. Не существует таких предметов, которые в равной мере развивают умы всех людей. Если работа не затрагивает личные интересы индивида, он не будет прикладывать все свои силы для ее выполнения. Как бы прилежно он ни работал, старания его не идут на пользу дела, а большей частью расходуются на моральные и эмоциональные попытки сконцентрировать внимание на предмете.

Мысли на полях

Изобретение различных моделей обучения, идея индивидуальных особенностей личности и взаимосвязь целей и интересов человека были либо неизвестны школьным учителям, либо слишком новыми для их понимания.

Вкратце эти психологические открытия могут быть описаны следующим образом:

1. Человеческий мозг не способен к познанию, если он находится в вакууме…

2. Каждая личность хотя бы немного отличается от всех других не только общими возможностями и характером; различия распространяются скорее на мелкие способности и качества… Очевидным выводом этого является то, что одинаковые для всех методы не могут привести к одинаковым результатам в обучении…

3. Старание человека невозможно без личной заинтересованности. Не существует таких предметов, которые в равной мере развивают умы всех людей.

…Наша ускоряющаяся, сложноустроенная массовая цивилизация с необходимостью требует изменения в школьной программе и педагогической практике…

Прогрессивные педагогические движения стали результатом установки педагогов на то, что наша ускоряющаяся, сложноустроенная массовая цивилизация с необходимостью требует изменения в школьной программе и педагогической практике; чтобы сделать эти изменения эффективными, необходимо нечто большее, чем просто смешение различных дисциплин. Новые предметы должны быть представлены во взаимосвязи друг с другом, а также должны быть обозначены направления их развития и связи с реальной жизнью. Этот вывод также является результатом стремления применить в школьной практике открытия современной психологической науки индивидуального обучения и индивидуальных различий.

Желание современных психологов адаптировать школьную программу к общественным нуждам привело к увеличению эрудиции школьников. Но когда пытаешься адаптировать учебную программу к социальным запросам, сразу же возникает необходимость однозначно сформулировать эти запросы. Каковы их сильные стороны, на которых следует акцентировать внимание учащихся, и каковы их слабые стороны, которые дети должны понять? Правильно ли это, воспитывать молодежь в стремлении сохранить все таким, как оно есть сегодня, или она должна стремиться к переменам, переосмыслять ценности и находить благо в изменении? Какое количество данных и фактов о нашей цивилизации необходимо детям, чтобы дать им представление о современном мире? Сколько им необходимо, чтобы стать развитой личностью, уметь пользоваться свободным временем и поддерживать необходимые традиции?

Ответы на эти и многие другие вопросы, умение использовать их на практике и определяют тип школы. Все результаты будут различаться в зависимости от темперамента, вероисповедания,

установок и опыта того человека, который отвечает на эти вопросы. В нашем столь круто меняющемся мире выражение отличных мнений разными типами школ является хорошим знаком и стимулирует развитие прогрессивного воспитания.

Два аспекта критики, которые обычно направлены против прогрессивной школы, заключаются в том, что смысл начального образования состоит в обучении чтению и дисциплине. Сегодня мы знаем, что некоторые дети имеют проблемы с чтением, иногда связанные со зрением, иногда – с тем, что они левши, иногда – с другими скрытыми причинами или с сочетанием нескольких причин.

Мысли на полях

Новые предметы должны быть представлены во взаимосвязи друг с другом, а также должны быть обозначены направления их развития и связи с реальной жизнью.

Желание современных психологов адаптировать школьную программу к общественным нуждам привело к увеличению эрудиции школьников. Но когда пытаешься адаптировать учебную программу к социальным запросам, сразу же возникает необходимость однозначно сформулировать эти запросы.

Правильно ли это, воспитывать молодежь в стремлении сохранить все таким, как оно есть сегодня, или она должна стремиться к переменам, переосмыслять ценности и находить благо в изменении?

В нашем столь круто меняющемся мире *выражение отличных мнений* разными типами школ является хорошим знаком и *стимулирует развитие прогрессивного воспитания.*

Опыт показал, что если ребенок нормален в умственном развитии, то в любом случае он научится читать приблизительно к десяти годам, тем более что к концу жизни невозможно отличить тех детей, которые начали читать поздно, от тех, которые самостоятельно читают с трех лет. Этот факт показывает, что отсталость некоторых детей в чтении не имеет ничего общего с типом школы, в которую они ходят. Также нет никаких научных

оснований полагать, что проблемы с поведением в прогрессивных школах решаются более просто, чем в традиционных, или что первые менее способны поддерживать порядок в классе, чем последние.

Вероятно, прогрессивные школы кажутся распущенными тем, кто не может представить школы без стройных рядов учеников, смирно сидящих за партами до тех пор, пока учитель не потребует что-либо сделать. Но современное воспитание не стремится к такого рода дисциплине. Оно стремится к той форме дисциплины, которая царит в классе, где каждый работает над решением общей проблемы. Это может быть разговор, совещание, перемещение внутри группы, в которой работают взрослые или дети. Критерием этой дисциплины внутри группы является не тишина в классе или количество стандартных принадлежностей на парте, которые используются для выполнения работы, а качество и итог работы, выполненной индивидуально и группой в целом.

Прогрессивное воспитание, как иногда говорят, акцентирует внимание на индивидуальном развитии и воспитании особых способностей или талантов в ущерб изучению общественных норм, хороших манер и тому, как ладить со старшими. В действительности, его критикуют за проповедуемую им индивидуалистическую философию. Если рассуждать только в пределах отвлеченной философии, то истинным будет казаться противоположное мнение.

Мысли на полях

Два аспекта критики, которые обычно направлены против прогрессивной школы, заключаются в том, что смысл начального образования состоит в обучении чтению и дисциплине.

Опыт показал, что если ребенок нормален в умственном развитии, то в любом случае он научится читать приблизительно к десяти годам, тем более что к концу жизни невозможно отличить тех детей, которые начали читать поздно, от тех, которые самостоятельно читают с трех лет.

…Нет никаких научных оснований полагать, что проблемы с поведением в прогрессивных школах

решаются более просто, чем в традиционных, или что первые менее способны поддерживать порядок в классе, чем последние.

Вероятно, прогрессивные школы кажутся распущенными тем, кто не может представить школы без стройных рядов учеников, смирно сидящих за партами до тех пор, пока учитель не потребует что-либо сделать.

Но современные школы сформулировали свои задачи в соответствии с конкретными социальными условиями. Они пытаются разработать метод достижения гармонии между демократическими принципами свободы личности и ее ответственностью за успешную работу всей группы в целом. Тот простой факт, что ребенок имеет свободу передвижений в классе, не находит понимания у многих педагогов, и это не позволяет им проводить часть классной работы в небольших группах. В результате как данность принимается то, что такие методы обучения развивают индивидуалистов и дают детям возможность делать все, что они захотят. В действительности, эти методы применялись потому, что физическая свобода необходима для нормального развития и потому что психологические исследования доказали, что обучение осуществляется тем лучше и быстрее, чем скорее ученик поймет свои ошибки, и когда он выполняет работу самостоятельно, а не под руководством учителя. Моральные и интеллектуальные усилия возрастают, когда они поддерживаются непосредственным интересом личности и желанием достигнуть положительного результата. Причем это верно как для детей, так и для взрослых. И именно эти силы стремится высвободить прогрессивное воспитание.

Кто-то может сказать, что прогрессивные методы могут работать только с маленькими детьми; но когда дело касается старших классов, то от них следует отказаться и вернуться к старым методам, для того чтобы дать ученикам возможность хорошо сдать вступительные экзамены в колледж. Эти экзамены действительно требуют накопления большого количества разнородных фактов, что является результатом постоянной усидчивости и зубрежки, которая необходима, если ученик хочет знать достаточно, чтобы успешно сдать экзамен. Однако это не значит ничего больше, чем то, что перед поступлением в колледж молодой человек должен провести много времени в запоминании мелких фактов, которыми он будет пользоваться, подробно отвечая на экзаменационные вопросы. <…>

Между тем, изменения и эксперименты будут продолжаться в

любом случае, потому что жизнь за стенами школы постоянно изменяется, потому что научное знание о природе взросления постоянно развивается и потому что родители хотят для своих детей того, чего не получали они, когда ходили в школу. Действительным показателем успеха прогрессивных школ являются изменения, которые все же происходят в консервативных школах под влиянием экспериментальных открытий. В итоге все здравое образование обогащает жизнь молодежи не только более или менее адекватной подготовкой к обязанностям взрослой жизни. Жизнь развивается, и хотя она состоит из препятствий и их преодолений, а следовательно, заставляет нас бороться… она все же позволяет нам наслаждаться ею.

Мысли на полях

Но современное воспитание… стремится к той форме дисциплины, которая царит в классе, где каждый работает над решением общей проблемы. Это может быть разговор, совещание, перемещение внутри группы, в которой работают взрослые или дети. Критерием этой дисциплины внутри группы является не тишина в классе… а качество и итог работы, выполненной индивидуально и группой в целом.

…Физическая свобода необходима для нормального развития, кроме того, психологические исследования доказали, что обучение осуществляется тем лучше и быстрее, чем скорее ученик поймет свои ошибки, и когда он выполняет работу самостоятельно, а не под руководством учителя.

Между тем, изменения и эксперименты будут продолжаться в любом случае, потому что жизнь за стенами школы постоянно изменяется, потому что научное знание о природе взросления постоянно развивается и потому что родители хотят для своих детей того, чего не получали они, когда ходили в школу.

Как мы думаем [68]

<…> Всякий ум дисциплинирован по отношению к тому

предмету, в котором проявились независимая и интеллектуальная инициатива и контроль. Дисциплина представляет оригинальные задатки, превращенные путем постепенного упражнения в действительные способности. Поскольку ум дисциплинирован, методический контроль в данном предмете настолько достигнут, что ум обходится без внешней опеки. Задача воспитания состоит именно в том, чтобы развивать интеллект этого независимого и деятельного типа – *дисциплинированный ум.* Дисциплина положительна и конструктивна.

Однако дисциплина часто рассматривается как нечто отрицательное, как мучительное, неприятное насилие над умом, отклоняющее его от свойственных ему путей… Дисциплина отождествляется тогда обыкновенно с выправкой, а выправка, по аналогии с механикой, представляется как введение путем беспрерывных ударов посторонней субстанции в сопротивляющийся материал или уподобляется механической рутине, при помощи которой грубые рекруты приучаются к солдатскому поведению и привычкам, которые естественно совершенно чужды их обладателям. Воспитание последнего рода, называть ли это дисциплиной или нет, не есть умственная дисциплина. Ее задача и результат – не *навыки мышления*, а *однообразные внешние способы действия.* Не задаваясь вопросом, что разумеется под дисциплиной, многие учителя ошибаются, считая, что развивают умственную силу и деятельность методами, которые в действительности ограничивают и убивают интеллектуальную деятельность и которые приводят к созданию механической рутины или умственной пассивности и рабства.

Мысли на полях

Дисциплина ума является… в действительности скорее следствием, чем причиной. Всякий ум дисциплинирован по отношению к тому предмету, в котором проявились независимая и интеллектуальная инициатива и контроль.

Однако дисциплина часто рассматривается как нечто отрицательное, как мучительное, неприятное насилие над умом… Дисциплина отождествляется тогда

обыкновенно с выправкой, а выправка, по аналогии с механикой… уподобляется механической рутине, при помощи которой грубые рекруты приучаются к

> солдатскому поведению… Воспитание последнего рода… не есть умственная дисциплина. Ее задача и результат – не навыки мышления, а однообразные внешние способы действия.
>
> Когда дисциплина понимается в интеллектуальном смысле… она отождествляется со свободой в истинном смысле этого слова. Ибо свобода ума означает умственную способность к независимым упражнениям, эмансипировавшуюся от руководства других, а не только беспрепятственную внешнюю деятельность.

Когда дисциплина понимается в интеллектуальном смысле (как привычная способность успешного умственного движения), она отождествляется со свободой в истинном смысле этого слова. Ибо свобода ума означает умственную способность к независимым упражнениям, эмансипировавшуюся от руководства других, а не только беспрепятственную внешнюю деятельность. Когда самопроизвольность, или естественность, отождествляется с более или менее случайным проявлением преходящих импульсов, стремление воспитателя направляется на то, чтобы доставлять массу стимулов для поддержки самопроизвольной деятельности. <…> Этот метод упускает некоторое из главных условий достижения истинной свободы.

a) Прямое, немедленное проявление или выражение импульсивного стремления пагубно для мышления. Только когда импульс до известной степени отталкивается, возвращается назад, возникает рефлексия. Действительно, грубая ошибка предполагать, что произвольные работы должны быть навязаны извне, чтобы доставить фактор сомнения и затруднения – необходимый источник мысли. Всякая живая деятельность, какой бы она ни была глубины и порядка, неизбежно встречает препятствия на пути своего осуществления – факт, делающий совершенно излишними поиски искусственных и внешних проблем. Затруднения, встречающиеся при развитии опыта, должны, однако, оберегаться воспитателем, а не уменьшаться, так как они являются естественными стимулами к рефлективному исследованию. <…>

b) Метод, выдвигающий на первый план психологическое и естественное, но не замечающий, какую важную часть природных наклонностей в каждый период роста составляют любопытство, вывод, желание, не может доставить естественного развития. При естественном росте каждая из последовательных ступеней деятельности бессознательно, но основательно подготовляет

условия для проявления ближайшей ступени, как в круге развития растения.

Нет никакого основания утверждать, что «мышление» представляет из себя специальную, отдельную природную способность, которая неизбежно расцветет в должное время просто потому, что различные чувства и моторная деятельность свободно проявлялись раньше, или потому, что наблюдение, память, воображение и ловкость рук предварительно упражнялись без мысли. Только когда мышление постоянно употребляется для руководства при пользовании чувствами и мускулами и при применении наблюдений и движений, путь является подготовленным для последующих, высших типов мышления.

В настоящее время общепринято мнение, что детство почти совершенно не рефлекторно – это период только чувственного, моторного развития и развития памяти, между тем как отрочество внезапно приносит проявление мысли и разума.

Мысли на полях

…Некоторое из главных условий достижения истинной свободы:

а) Прямое, немедленное проявление или выражение импульсивного стремления пагубно для мышления. Только когда импульс до известной степени отталкивается, возвращается назад, возникает рефлексия… Затруднения, встречающиеся при развитии опыта, должны, однако, оберегаться воспитателем, а не уменьшаться, так как они являются естественными стимулами к рефлективному исследованию…

б) Метод, выдвигающий на первый план психологическое и естественное, но не замечающий, какую важную часть природных наклонностей в каждый период роста составляют любопытство, вывод, желание, не может доставить естественного развития. …Только когда мышление постоянно употребляется для руководства при пользовании чувствами и мускулами и при применении наблюдений и движений, путь является подготовленным для последующих, высших типов мышления.

Но отрочество не является синонимом магического. Несомненно, что юность принесет с собой расширение детского горизонта, восприимчивость к более широким обобщениям и

последствиям, к более благородным и общим точкам зрения на природу и социальные отношения. Это развитие способствует мышлению более широкого и абстрактного типа, чем достигнутое до сих пор. Но мышление само по себе остается тем, чем было все время: его дело – проследить и проверить выводы, вызванные фактами и явлениями жизни. Мышление появляется, когда ребенок, потеряв мяч, которым играл, начинает предвидеть возможность чего-то несуществующего – его нахождение, начинает предпринимать шаги для реализации этой возможности и путем экспериментирования направлять свои поступки идеями и, таким образом, проверять идеи. Только заставляя уже в детском опыте фактор мысли проявлять возможно большую деятельность, можно сколько-нибудь обещать или гарантировать появление высшей рефлективной способности в отрочестве или в позднейший период…

с) Во всяком случае образуются положительные навыки: если не привычка внимательно вглядываться в вещи, то привычка поспешного, невнимательного, нетерпеливого, поверхностного осмотра; если не привычка последовательно следить за возникающими представлениями, то привычка случайного, непоследовательного отгадывания; если не привычка ждать с суждением, пока выводы не будут проверены рассмотрением доказательств, то привычка доверия, сменяющегося быстрым недоверием, причем уверенность и неуверенность основываются в обоих случаях на капризе эмоции или случайных обстоятельствах. Единственным путем развить черты осторожности, основательности и последовательности (черты, являющиеся, как мы видели, элементами логического) является упражнение этих черт с самого начала и наблюдение условий, вызывающих их упражнение.

Истинная свобода, говоря кратко, интеллектуальна; она основывается на воспитанной *силе мысли,* на умении «перевертывать вещи со всех сторон», разумно смотреть на вещи, есть ли налицо нужное для решения количество и качество доказательств, а если нет, то где и как их искать. Если поступки человека не управляются разумными заключениями, то они управляются неразумными импульсами, неуравновешенными аппетитами, капризом или условиями момента. Беспрепятственно культивировать неразумную внешнюю деятельность – значит воспитывать рабство, так как это предоставляет человека на произвол аппетитов, чувств и обстоятельств.

Мысли на полях

с) …Единственным путем развить черты осторожности, основательности и последовательности (черты. являющиеся, как мы видели, элементами логического) является упражнение этих черт с самого начала и наблюдение условий, вызывающих их упражнение.

В настоящее время общепринято мнение, что детство почти совершенно не рефлекторно – это период только чувственного, моторного развития и развития памяти. Между тем как отрочество внезапно приносит проявление мысли и разума.

Истинная свобода, говоря кратко, интеллектуальна; она основывается на воспитанной силе мысли, на умении «перевертывать вещи со всех сторон», разумно смотреть на вещи…

Если поступки человека не управляются разумными заключениями, то они управляются неразумными импульсами, неуравновешенными аппетитами, капризом или условиями момента.

Образование как жизненная необходимость [69]

Место формального образования

Есть значительная разница между образованием, которое извлекает для себя каждый, просто живя среди других людей (если он подлинно живет, а не просто физически существует), и специально организованным обучением молодежи. В первом случае образование носит случайный характер; оно осуществляется естественным путем и, будучи крайне важным, все же не является прямой целью сообщества.

Хотя и можно без всякого преувеличения сказать, что мерой ценности любого социального института – экономического, хозяйственного, политического, правового или религиозного – становится то влияние, которое он оказывает на расширение и совершенствование опыта, обычно такое влияние не входит в его намерения, как правило, более узкие и утилитарные. Например, религиозные сообщества начинались с желания обеспечить благосклонность правящих миром сил и защититься от дурных влияний; семья – с желания удовлетворить плотские потребности и сохранить семейную собственность; общественный труд по

большей части – с порабощения других людей и т. д. Лишь по прошествии времени выявлялись побочные результаты существования данного института, его влияние на характер и уровень сознания людей, и еще позднее это влияние определяло ведущее направление деятельности. Даже сегодня, в индустриальном обществе, интеллектуальным и эмоциональным аспектам деятельности человеческих объединений, в рамках которых совершается совместная деятельность людей, по сравнению с ее прямыми физическими результатами, уделяется очень мало внимания, за исключением разве что таких ценностей, как трудолюбие и бережливость.

Однако при общении с молодежью само по себе объединение как собственно человеческий фактор приобретает важное значение. При контактах с детьми легко игнорировать влияние наших действий на их установки или сводить образовательный эффект только к какому-то внешнему осязаемому результату, что мы позволяем себе в отношении взрослых. Необходимость в их обучении слишком очевидна; добиться изменений в жизненных позициях и привычках юных слишком важно, чтобы мы могли позволить себе игнорировать эти влияния.

Мысли на полях

Есть значительная разница между образованием, которое извлекает для себя каждый, просто живя среди других людей… и специально организованным обучением молодежи.

Даже сегодня, в индустриальном обществе, интеллектуальным и эмоциональным аспектам деятельности человеческих объединений, по сравнению с ее прямыми физическими результатами, уделяется очень мало внимания…

Однако при общении с молодежью само по себе объединение как собственно человеческий фактор приобретает важное значение.

При контактах с детьми легко игнорировать влияние наших действий на их установки или сводить образовательный эффект только к какому-то внешнему осязаемому результату, что мы позволяем себе в

отношении взрослых.

Необходимость в их обучении слишком очевидна; добиться изменений в жизненных позициях и привычках юных слишком важно, чтобы мы могли позволить себе игнорировать эти влияния.

Главная задача – сделать так, чтобы наши дети смогли жить общей с нами жизнью, и, стало быть, мы просто обязаны осознать, действительно ли мы формируем способности, обеспечивающие эту возможность. Если человечество продвинулось в понимании того, что ценность всякого социального института определяется в конечном счете его собственно гуманитарным эффектом, т. е. влиянием на наше сознание, то есть основание полагать, что этот урок мы извлекли главным образом из общения с молодежью.

Перейдем теперь от образования вообще, как мы это делали до сих пор, к его более формальной разновидности – обучению в школе. В неразвитых социальных группах формальное обучение в специальных учреждениях практически отсутствует. В примитивных сообществах считается, что необходимые установки формируются у молодежи благодаря тем же формам совместной жизни, которые вырабатывают и у взрослых преданность интересам группы. Там нет специальных средств, материалов или институтов для обучения юных, кроме тех, что связаны с церемониями инициации, посредством которых молодежь обретает социальное полноправие. В большинстве своем первобытное общество полагается на то, что участие детей в занятиях взрослых позволит им освоить обычаи, эмоциональные установки и идеалы группы. Участие бывает прямым и непосредственным (тогда оно является ученичеством в полном смысле слова) и косвенным, через игры, в которых дети воспроизводят действия взрослых и, таким образом, учатся их понимать. Дикари сочли бы совершенно излишним создавать специальное место, где люди занимались бы только и исключительно учением.

Однако по мере развития цивилизации пропасть между возможностями детей и требованиями взрослых растет. Учиться путем непосредственного участия в занятиях взрослых, если речь не идет о совсем простых, становится все труднее. Многое из того, что делают взрослые, так далеко от детских представлений, что игровая имитация все меньше способна воспроизвести дух этих занятий. Возможность эффективного участия в деятельности взрослых зависит, таким образом, от специальной предварительной подготовки. С этой целью создаются необходимые учреждения – школы – и придумывается способ

обучения – занятия. Вести их препоручают специальной группе людей.

Мысли на полях

Главная задача – сделать так, чтобы наши дети смогли жить общей с нами жизнью, и, стало быть, мы просто обязаны осознать, действительно ли мы формируем способности, обеспечивающие эту возможность.

…По мере развития цивилизации пропасть между возможностями детей и требованиями взрослых растет, учиться путем непосредственного участия в занятиях взрослых… становится все труднее.

Существуют, однако, явные опасности, связанные с переходом от неформального к формальному образованию. Участие в деятельности взрослых, непосредственное или через игру, является по-настоящему личным и жизненно важным, что отчасти компенсирует узость возможностей, предоставляемых этим способом образования. Формальное обучение, напротив, легко становится оторванным от реальности и мертвым…

Без формального образования невозможно передать молодым все ресурсы и достижения развитого общества.

Без формального образования невозможно передать молодым все ресурсы и достижения развитого общества. Оно открывает перед ними путь к такому виду опыта, который был бы им недоступен, если бы они продолжали получать образование только неформальным путем, поскольку книжные знания таким образом не освоишь.

Существуют, однако, явные опасности, связанные с переходом от неформального к формальному образованию. Участие в деятельности взрослых, непосредственное или через игру, является по-настоящему личным и жизненно важным, что отчасти компенсирует узость возможностей, предоставляемых этим способом образования. Формальное обучение, напротив, легко становится оторванным от реальности и мертвым, или, употребляя менее обидные термины, абстрактным и книжным.

Знание, накапливающееся в примитивных обществах, по крайней мере применяется на практике: оно формирует характер, его смысл определяется включенностью в удовлетворение актуальных повседневных потребностей.

В развитом обществе многое из того, что необходимо изучить, представлено в символической форме и потому не может быть переведено на язык знакомых действий и объектов. Эти знания довольно специфические и поверхностные. В обыденном представлении они выглядят искусственными, поскольку не связаны с житейской практикой. Эти знания живут в своем собственном мире, они не связаны с привычными способами мышления и выражения мыслей. Постоянно сохраняется опасность, что содержание формального обучения так и останется в школьном курсе изолированным от курса жизненного опыта. Школа занимается теми элементами культуры, которые выпадают из структуры повседневной жизни, но существуют преимущественно в виде специализированной информации, выраженной в символах. Потому-то распространенное представление об образовании не видит его социальной роли, идентичности со всеми формами человеческих объединений, влияющих на человеческое сознание. В рамках этого представления преподавание – передача информации о далеких от практики предметах, а учение – обретение грамотности, освоение словесных знаков.

Следовательно, одна из важнейших проблем, с которой приходится иметь дело философии образования, – найти способ поддержания должного равновесия между неформальной и формальной, спонтанной и целенаправленной составляющими образования. Если приобретение информации и специальных интеллектуальных навыков не влияет на формирование социальных установок, то повседневный жизненный опыт не осмысливается, а школы выпускают людей, «ушлых» лишь в учении. Чем дальше продвигается вперед формальное образование, тем труднее становится избегать разлада между тем, что люди сознательно приобрели посредством школьного учения, и опытом, который они бессознательно впитали во взаимодействии с другими людьми.

Мысли на полях

Постоянно сохраняется опасность, что содержание формального обучения так и останется в школьном курсе

изолированным от курса жизненного опыта. Школа занимается теми элементами культуры, которые выпадают из структуры повседневной жизни…

…Одна из важнейших проблем… – найти способ поддержания должного равновесия между неформальной и формальной, спонтанной и целенаправленной составляющими образования.

Образование состоит прежде всего в передаче опыта посредством общения.

Общение – процесс соучастия в опыте, превращающий его в общее достояние. Общий опыт изменяет установки всех участников. Смысл любого вида объединения людей состоит в конечном счете в том вкладе, который оно вносит в повышение качества общественного опыта, что обнаруживается прежде всего во взаимодействии с подрастающим поколением.

Резюме. Сама природа жизни состоит в том, чтобы стремиться к продолжению существования. Поскольку достичь этой цели можно лишь благодаря непрерывному обновлению, жизнь есть процесс самообновления. Роль образования в социальной жизни аналогична роли питания и воспроизводства для физиологического существования. Образование состоит прежде всего в передаче опыта посредством общения. Общение – процесс соучастия в опыте, превращающий его в общее достояние. Общий опыт изменяет установки всех участников. Смысл любого вида объединения людей состоит в конечном счете в том вкладе, который оно вносит в повышение качества общественного опыта, что обнаруживается прежде всего во взаимодействии с подрастающим поколением. И хотя всякое общественное явление по своей сущности образовательно, образовательное влияние как таковое впервые становится одной из важных целей сообщества именно в связи с взаимоотношениями старших и младших. По мере усложнения структуры и наращивания ресурсов общества растет потребность в организованном, целенаправленном преподавании и учении. С распространением формального обучения увеличивается опасность разрыва между опытом, получаемым в естественных объединениях людей, и опытом, приобретаемым в школе. Сейчас эта опасность большая, чем когда бы то ни было, в результате быстрого накопления знаний и развития технических навыков за последние несколько столетий.

Образование как функция общественной жизни [70]

Образовательная функция социальной среды

Наш главный вывод состоит, таким образом, в том, что социальная среда формирует интеллектуальные и эмоциональные установки поведения у индивидуумов путем вовлечения их в деятельность, которая порождает и усиливает определенные побуждения, имеет определенные цели и влечет за собой определенные последствия. У ребенка, растущего в семье музыкантов, имеющиеся у него способности к музыке будут неизбежно поддерживаться сильнее, чем любые другие. Если он не интересуется музыкой и не хочет стать музыкантом, в семье будут смотреть на него как на «чокнутого»: он просто не сможет участвовать в жизни группы, к которой принадлежит. То или иное участие в жизни тех, с кем человек связан, неизбежно, поэтому социальная среда непременно осуществляет свое образовательное или формирующее влияние, она делает это бессознательно и вне зависимости от каких-либо специально поставленных целей.

Мысли на полях

…Социальная среда формирует интеллектуальные и эмоциональные установки поведения у индивидуумов путем вовлечения их в деятельность, которая порождает и усиливает определенные побуждения…

…Нам кажется почти невероятным, что некоторые истины, хорошо нам известные, совершенно не признавались в прошедшие века. Мы склонны объяснять это тупостью наших предков и интеллектуальным превосходством, которое приписываем себе.

Подобно ощущениям, нуждающимся в объектах, способных их вызвать, наша наблюдательность, память и воображение не включаются спонтанно, а активизируются потребностями образа жизни.

Самое главное в наших установках формируется независимо от обучения именно такими влияниями. Все, что в лучшем случае может сделать сознательное, целенаправленное образование, – предоставить

возможности для более полного проявления сформировавшихся… способностей.

В дикарских и примитивных сообществах такое прямое участие, дающее спонтанное или случайное образование, о котором мы уже говорили, составляет почти единственный способ приобщения младших к занятиям и верованиям группы. В современных обществах это тоже составляет основу воспитания даже тех людей, которые обучаются в лучших школах. В соответствии с интересами и родом занятий членов группы одни вещи объявляются объектами высокой ценности, а другие отвергаются. Коллектив не создает побуждений, привязанностей и неприязни, но он указывает объекты, вызывающие их.

Объекты, заслуживающие внимания, определяются условиями жизни группы; эти же условия задают направление и ставят ограничения нашей наблюдательности и памяти. Странное и чуждое (т. е. находящееся за пределами видов деятельности группы) обычно считается подозрительным и подвергается моральному запрету. Например, нам кажется почти невероятным, что некоторые истины, хорошо нам известные, совершенно не признавались в прошедшие века. Мы склонны объяснять это тупостью наших предков и интеллектуальным превосходством, которое приписываем себе. Объяснение, однако, состоит в том, что образ жизни тогдашних людей направлял внимание совсем на другие вещи. Подобно ощущениям, нуждающимся в объектах, способных их вызвать, наша наблюдательность, память и воображение не включаются спонтанно, а активизируются потребностями образа жизни.

Самое главное в наших установках формируется независимо от обучения именно такими влияниями. Все, что в лучшем случае может сделать сознательное, целенаправленное образование, – предоставить возможности для более полного проявления сформировавшихся таким образом способностей. Оно может лишь отшлифовать их и предоставить объекты, которые сделают их проявление более продуктивным и осмысленным.

Мысли на полях

«Подсознательное влияние среды» столь изощренно и всесуще, что сказывается на всех чертах характера и складе ума, стоит указать некоторые направления, в которых оно наиболее значительно.

Во-первых, языковая компетенция. Основные формы

речи, лексический запас формируются в обыденном жизненном общении, которое осуществляется не как специальное средство обучения, а как жизненная необходимость.

Во-вторых, манеры. Пример здесь, как известно, гораздо более эффективен, чем наставление. Говорят, хорошие манеры – результат хорошего воспитания, или, скорее, они и есть хорошее воспитание, а последнее приобретается вовсе не через знания о том, как нужно себя вести, но благодаря многократному выполнению привычных действий в ответ на привычные стимулы.

В-третьих, хороший вкус и эстетическая оценка. Если глаз постоянно встречает гармоничные объекты, изящные по форме и приятно окрашенные, это способствует развитию хорошего вкуса.

Поскольку «подсознательное влияние среды» столь изощренно и всесуще, что сказывается на всех чертах характера и складе ума, стоит указать некоторые направления, в которых оно наиболее значительно.

Во-первых, языковая компетенция. Основные формы речи, лексический запас формируются в обыденном жизненном общении, которое осуществляется не как специальное средство обучения, а как жизненная необходимость. Принято говорить, что ребенок впитывает родной язык с молоком матери. И хотя приобретенные таким образом языковые умения могут быть подкорректированы или даже замещены в процессе формального обучения, все же в моменты волнения усвоенные в школе обороты речи зачастую выпадают из памяти и люди возвращаются к своему действительно «родному» языку.

Во-вторых, манеры. Пример здесь, как известно, гораздо более эффективен, чем наставление. Говорят, хорошие манеры – результат хорошего воспитания, или, скорее, они и есть хорошее воспитание, а последнее приобретается вовсе не через знания о том, как нужно себя вести, но благодаря многократному выполнению привычных действий в ответ на привычные стимулы.

Можно много говорить о пользе постоянных наставлений и напоминаний, но в конечном счете основные факторы в формировании манер – дух и атмосфера окружения. Хотя хорошие манеры вовсе не главные добродетели, но и по отношению к ним сознательное обучение, похоже, эффективно лишь в той мере, в какой оно согласуется с общим «образом жизни» тех, кто составляет для ребенка социальную среду.

В-третьих, хороший вкус и эстетическая оценка. Если глаз

постоянно встречает гармоничные объекты, изящные по форме и приятно окрашенные, это способствует развитию хорошего вкуса. Безвкусная, кричащая, аляповатая среда так же портит вкус, как скудная, бедная среда не дает пищи чувству прекрасного. В таких неблагоприятных условиях сознательное обучение едва ли может достичь большего, чем предоставить информацию из вторых рук о том, что об этом думают другие. Сформированный при этом вкус будет лишен и спонтанности и оригинальности, он останется вымученным напоминанием об уроках тех, на кого человек приучен оглядываться.

Мысли на полях

Однако было бы недостаточно сказать, что наиболее глубокие ценностные суждения формируются ситуациями, в которых человек привычно участвует, если при этом не указать – и это *в-четвертых* – на интеграцию всего, о чем говорилось выше.

Мы редко отдаем себе отчет в том, до какой степени наши сознательные оценки – как положительные, так и отрицательные – основаны на критериях, которые мы вовсе не осознаем. То, что мы принимаем как само собой разумеющееся, т. е. без вопросов и размышлений, как раз и направляет наше сознательное мышление и предопределяет наши выводы.

Привычки, лежащие за пределами осознания. – вот что сформировалось в процессе непрерывного обмена информацией во взаимодействии с другими.

Мы воспитываем не напрямую, а при помощи среды. Вопрос ставится так: либо мы позволяем стихийно складывающейся среде управлять образованием молодежи, либо специально формируем для этих целей среду.

Однако было бы недостаточно сказать, что наиболее глубокие ценностные суждения формируются ситуациями, в которых человек привычно участвует, если при этом не указать – и это в-четвертых – на интеграцию всего, о чем говорилось выше. Мы редко отдаем себе отчет в том, до какой степени наши сознательные оценки – как положительные, так и отрицательные

– основаны на критериях, которые мы вовсе не осознаем. То, что мы принимаем как само собой разумеющееся, т. е. без вопросов и размышлений, как раз и направляет наше сознательное мышление и предопределяет наши выводы. Привычки, лежащие за пределами осознания, – вот что сформировалось в процессе непрерывного обмена информацией во взаимодействии с другими.

Школа как особая среда

Как было сказано выше, образовательный процесс идет самопроизвольно, поэтому есть только один способ, посредством которого взрослые могут сознательно управлять образованием юных, – контролируя среду, направляющую их действия, а следовательно, мысли и чувства. Мы воспитываем не напрямую, а при помощи среды. Вопрос ставится так: либо мы позволяем стихийно складывающейся среде управлять образованием молодежи, либо специально формируем для этих целей среду.

Любая среда стихийна, если она не сформирована с оглядкой на желаемый образовательный результат. Разумная семья отличается от неразумной главным образом тем, что жизненные ситуации и навыки общения этой семьей создаются специально или по крайней мере выбираются с учетом того, какое влияние они могут оказать на развитие детей. А наиболее типичный пример среды, специально устроенной так, чтобы влиять на умственные и нравственные установки своих участников, представляет собой общеобразовательная школа.

Школы возникают, когда традиции общества становятся настолько сложными, что значительная часть культурного багажа фиксируется в письменном виде при помощи соответствующих письменных знаков. Они более искусственны и условны, чем речевые; им нельзя научиться, просто общаясь с другими людьми. Кроме того, в письменном виде обычно хранится информация о вещах, сравнительно чуждых повседневной жизни. Письменность хранит достижения, накопленные человечеством за многие поколения, хотя некоторые факты могут быть и временно не востребованы. Соответственно, когда сообществу требуется выйти за пределы территории и памяти ныне живущего поколения, ему приходится полагаться на посредничество школ, чтобы гарантировать адекватный доступ ко всем своим ресурсам.

Мысли на полях

А наиболее типичный пример среды, специально устроенной так, чтобы влиять на умственные и нравственные установки своих участников, представляет собой общеобразовательная школа.

…Когда сообществу требуется выйти за пределы

> территории и памяти ныне живущего поколения, ему приходится полагаться на посредничество школ, чтобы гарантировать адекватный доступ ко всем своим ресурсам. В качестве иллюстрации сошлемся на простой пример: жизнь древних греков и римлян сильно повлияла на нашу собственную, хотя это влияние и не проявляется на уровне повседневной жизни.
>
> …Для передачи такого рода информации вырабатывается особый способ общения – педагогическое общение – и создаются соответствующие социальные институты – общеобразовательные школы. Эти институты имеют по сравнению с другими три довольно специфические функции…

В качестве иллюстрации сошлемся на простой пример: жизнь древних греков и римлян сильно повлияла на нашу собственную, хотя это влияние и не проявляется на уровне повседневной жизни. Подобным образом люди, живущие теперь, но отделенные от нас пространственно, – англичане, немцы, итальянцы – имеют прямое отношение к жизни нашего общества, но понять природу нашего взаимодействия с ними можно только после специального научного рассмотрения. Точно так же молодые люди не могут в процессе повседневного общения приобрести представление о том, какую роль в жизни общества играют скрытые источники энергии или физические структуры, недоступные зрению. Так что для передачи такого рода информации вырабатывается особый способ общения – педагогическое общение – и создаются соответствующие социальные институты – общеобразовательные школы.

Эти институты имеют по сравнению с другими три довольно специфические функции, которые необходимо рассмотреть. Прежде всего, всякая цивилизация слишком сложна, чтобы усваиваться целиком, in toto, ее приходится осваивать постепенно, разбивая на доступные усвоению порции. В современной общественной жизни связи так многочисленны и сложно переплетены, что ребенок даже при максимально благоприятных условиях не способен участвовать хотя бы в наиболее важных из них, он просто не готов к этому. А без участия в этих отношениях невозможно постичь их смысл, они не войдут в структуру его личных умственных установок. За лесом он не увидит деревьев: бизнес, политика, искусство, наука, религия – все они будут требовать внимания одновременно, и в результате получится сплошная неразбериха.

Первая функция социального института, который называется школой, – создавать упрощенную среду. Школа отбирает те характеристики социальной среды, которые достаточно фундаментальны и могут быть восприняты обучаемыми. Затем она устанавливает порядок следования восприятий, используя уже усвоенную информацию как средство для понимания более сложных вещей.

Мысли на полях

Первая функция социального института, который называется школой, – создавать упрощенную среду. Школа отбирает те характеристики социальной среды, которые достаточно фундаментальны и могут быть восприняты обучаемыми… устанавливает порядок следования восприятий, используя уже усвоенную информацию как средство для понимания более сложных вещей.

Вторая функция школьной среды – защитить, насколько возможно, растущую личность от влияния неприемлемых черт существующей социальной среды. В школе устанавливается, так сказать, очищенная среда…

Третья функция школы – компенсировать нежелательное влияние социальной среды и обеспечить каждому человеку возможность преодолеть ограничения, которые налагает на него принадлежность по рождению к некоторой узкой группе, дать ему возможность живого контакта с более широким окружением…

…Современное общество состоит из довольно многих обществ, более или менее тесно связанных между собой.

Вторая функция школьной среды – защитить, насколько возможно, растущую личность от влияния неприемлемых черт существующей социальной среды. В школе устанавливается, так сказать, очищенная среда т. е. отбор направлен не только на общее упрощение среды, но и на устранение ее нежелательных черт. Любое общество постепенно загромождается не только тем, что не имеет познавательной ценности, буреломом прошлого, но и тем, что безусловно скверно. Долг школы – устранить такие черты из своей среды и тем самым в меру своих сил в целом ослабить их влияние. Отбирая для себя лучшее, школа тем самым

борется за укрепление власти этого лучшего. Чем более просвещенным становится общество, тем лучше оно осознает свою ответственность за то, чтобы сохранять и передавать не все существующие традиции, а лишь те, которые могут сделать его будущее лучше. Школа – главное средство общества для достижения этой цели.

Третья функция школы – компенсировать нежелательное влияние социальной среды и обеспечить каждому человеку возможность преодолеть ограничения, которые налагает на него принадлежность по рождению к некоторой узкой группе, дать ему возможность живого контакта с более широким окружением. Слова «общество» и «община» отчасти вводят в заблуждение. Употребляя их, мы склонны думать, что каждому из них соответствует монолитное объединение людей. На самом деле современное общество состоит из довольно многих обществ, более или менее тесно связанных между собой. Каждая семья с ее дружескими связями создает свое собственное общество; компания городских или деревенских парней – свое. Сообщества возникают в любом клубе, во всякой группе людей, занятых общим делом. Примером более крупных групп могут служить (в такой стране, как наша) объединения людей по расовой и религиозной принадлежности, по экономическому положению. Современный город, несмотря на его номинальное политическое единство, заключает в себе, возможно, больше сообществ и соответственно различных обычаев, традиций, устремлений, форм правления и контроля, чем можно было бы насчитать на целом континенте в более ранние эпохи.

Мысли на полях

Каждая такая группа оказывает формирующее влияние на жизненные установки ее членов.

Есть сообщества, члены которых почти не имеют непосредственных контактов друг с другом: художники, литературный и ученый мир. Эти люди разбросаны по миру, но каждый из них принадлежит к определенному сообществу, поскольку имеет общие с ним цели и в своей деятельности ориентируется на созданное другими его членами.

Школа сводит вместе молодых людей,

> принадлежащих к разным расам и религиям, имеющих непохожие обычаи, создавая для всех них новую, более широкую среду. Общее содержание образования приучает членов всех групп к единому взгляду, открывая для них более широкие горизонты, чем тот, который виден изнутри любой из них.
>
> Школа также призвана согласовывать в системе мировосприятия каждого отдельного человека влияния различных сообществ, в которые он входит.

Каждая такая группа оказывает формирующее влияние на жизненные установки ее членов. Компания, клуб, банда, воровская шайка Фейджина[71], заключенные в тюремной камере, – все эти сообщества создают образовательную среду для тех, кто входит в них, и оказывают не меньше влияния, чем церковь, профсоюзы, деловые партнеры или политическая партия. Есть сообщества, члены которых почти не имеют непосредственных контактов друг с другом: художники, литературный и ученый мир. Эти люди разбросаны по миру, но каждый из них принадлежит к определенному сообществу, поскольку имеет общие с ним цели и в своей деятельности ориентируется на созданное другими его членами.

В прежние времена разнообразие групп было связано преимущественно с географическим фактором: обществ было много, но каждое в пределах своей территории было сравнительно однородным. С развитием торговли, транспорта, обмена информацией и людьми возникли страны (подобные нынешним Соединенным Штатам), объединившие различные группы людей с разными системами традиций. Возможно, именно эта ситуация более чем что-либо другое усилила потребность в образовательном институте, который создавал бы для подрастающего поколения относительно однородную и сбалансированную среду. Только таким путем можно было противодействовать центробежным силам, возникающим при соприкосновении различных групп внутри одной и той же политической единицы.

Школа сводит вместе молодых людей, принадлежащих к разным расам и религиям, имеющих непохожие обычаи, создавая для всех них новую, более широкую среду. Общее содержание образования приучает членов всех групп к единому взгляду, открывая для них более широкие горизонты, чем тот, который виден изнутри любой из них. Об эффективности такого подхода, создающего уравновешенную общность, красноречиво

свидетельствует ассимилирующая сила американской государственной школы.

Школа также призвана согласовывать в системе мировосприятия каждого отдельного человека влияние различных сообществ, в которые он входит. Ведь в семье – одни нормы, на улице – другие, в цеху и в магазине – третьи, а в религиозной общине – четвертые. Человек разрывается на части, каждая среда тянет его в свою сторону. Возникает реальная опасность начать мыслить и чувствовать по-разному, находясь в различных внешних условиях. Это возлагает на школу стабилизирующую и интегрирующую функцию.

Резюме. Становление у юных членов общества системы взглядов и установок, необходимых для продолжения и совершенствования жизни общества, невозможно обеспечить путем непосредственной передачи убеждений, чувств, знаний. Такое становление всегда происходит при посредничестве среды. Среда состоит из всей совокупности условий, важных для осуществления деятельности, характерной для данного живого существа. Социальная среда заключает в себе все виды деятельности всех членов группы, от которых зависит выполнение деятельности каждого из них. По своему воздействию на членов группы среда является подлинно образовательной в той мере, в какой отдельные люди включены в общую деятельность. Участвуя в совместной деятельности, человек принимает и цель, ради которой она предпринята, знакомится с содержанием и технологией этой деятельности, приобретает необходимые навыки и пропитывается ее эмоциональным духом. Самые глубокие и личностные образовательные влияния протекают без участия сознания в процессе постепенного включения юных членов сообщества в деятельность тех или иных групп, к которым они принадлежат. Однако по мере того как общество становится все более сложным, возникает необходимость создавать особую социальную среду, которая специально предназначена для развития молодежи. Три важнейшие функции этой специальной среды таковы: содействие становлению и развитию желательной системы отношений к миру; очищение и оптимизация положения дел, реально существующего в обществе; создание более широкой и сбалансированной среды, чем та, воздействию которой подвергались бы незрелые члены общества, будь они предоставлены самим себе.

Мысли на полях

Становление у юных членов общества системы взглядов и установок, необходимых для продолжения и совершенствования жизни общества, невозможно обеспечить путем непосредственной передачи убеждений,
чувств, знаний.

Социальная среда заключает в себе все виды деятельности всех членов группы, от которых зависит выполнение деятельности каждого из них. По своему воздействию на членов группы среда является подлинно образовательной в той мере, в какой отдельные люди включены в общую деятельность.

Самые глубокие и личностные образовательные влияния протекают без участия сознания в процессе постепенного включения юных членов сообщества в деятельность тех или иных групп, к которым они принадлежат. Однако по мере того как общество становится все более сложным, возникает необходимость создавать особую социальную среду, которая специально предназначена для развития молодежи.

Образование как руководство [72]

Направляющая роль среды

Перейдем теперь к рассмотрению одной из конкретных форм главной функции системы образования, обычно называемой управлением, контролем или руководством. Последнее из этих трех слов лучше других передает идею придания нужного направления природным способностям учащихся. Слово «контроль» вызывает представление о проверке со стороны, встречающей некоторое сопротивление контролируемых. «Управление» – более нейтральное выражение, оно предполагает, что активность управляемых подталкивается в определенном направлении, а не разбрасывается бесцельно; при этом в представление об управлении укладывается весь спектр его стилей – от направляющего содействия до жесткого регулирования. В любом случае следует избегать смысла, который иногда вкладывают в термин «контроль».

Мысли на полях

(Управление, контроль, руководство)… Последнее из этих трех слов лучше других передает идею придания нужного направления природным способностям учащихся.

Нередко предполагают… что естественные побуждения отдельного человека являются чисто индивидуалистическими или даже эгоистическими и потому антиобщественными. Поэтому понятие «контроль» обозначает процесс, посредством которого индивида заставляют подчинить свои естественные побуждения общественным целям.

Поскольку считается, что собственная природа индивида враждебна подчинению и скорее противится ему, чем помогает, *понятие контроля приобретает оттенок насилия и принуждения.* На этой идее строятся системы правления и теории государства, она серьезно повлияла на педагогическую теорию и практику. Однако для подобного взгляда нет оснований.

Нередко предполагают, явно или бессознательно, что естественные побуждения отдельного человека являются чисто индивидуалистическими или даже эгоистическими и потому антиобщественными. Поэтому понятие «контроль» обозначает процесс, посредством которого индивида заставляют подчинить свои естественные побуждения общественным целям. Поскольку считается, что собственная природа индивида враждебна подчинению и скорее противится ему, чем помогает, понятие контроля приобретает оттенок насилия и принуждения. На этой идее строятся системы правления и теории государства, она серьезно повлияла на педагогическую теорию и практику. Однако для подобного взгляда нет оснований.

Человек, конечно, заинтересован в том, чтобы иметь возможность хотя бы время от времени идти своим собственным путем, который может сильно отличаться от дорог других людей. Но для него не менее важно – в конечном счете важнее всего – включаться в деятельность других и принимать участие в совместной деятельности. В противном случае никакое сообщество было бы невозможно, никому бы не пришло в голову даже создать полицейскую службу, чтобы поддерживать хотя бы видимость порядка (если бы только кто-то не решил, что это

выгодно лично ему). По сути дела, понятие «контроль» означает сильную власть, будь то обретенный ценой собственных усилий контроль индивида над собой или властный контроль над ним со стороны других людей.

В сущности, любой стимул направляет деятельность – не только возбуждает или подстегивает, а именно направляет ее к определенной цели. В то же время реакция – это не противонаправленное действие, не протест против причиненного беспокойства, это, как видно из самого слова, реагирование, т. е. определенный отклик на стимул, соответствующий ему.

Стимул и реакция приспосабливаются друг к другу. Свет стимулирует глаз, заставляя его реагировать, т. е. видеть. Если глаза открыты и есть свет, предметы различаются и распознаются; стимул создает условие выполнения органом свойственной именно ему функции. Но свет не принуждает глаз видеть то, чего нет. Таким образом, любое управление или контроль только направляют деятельность к ее собственной цели; это некое содействие тому или иному органу в полноценном выполнении того, что он способен делать.

Мысли на полях

В сущности, любой стимул направляет деятельность – не только возбуждает или подстегивает, а именно направляет ее к определенной цели. В то же время реакция – это не противонаправленное действие, не протест против причиненного беспокойства, это, как видно из самого слова, реагирование, т. е. определенный отклик на стимул, соответствующий ему…

…Любое управление или контроль только направляют деятельность к ее собственной цели; это некое содействие тому или иному органу в полноценном выполнении того, что он способен делать.

Направленность делает действия сфокусированными, так чтобы каждое было откликом на определенный стимул, *что требует устранения лишних и неверных движений.*

При хорошем управлении поведением действия, следующие друг за другом, составляют единое

упорядоченное целое. Всякое действие не только отвечает на непосредственно вызвавший его стимул, но и способствует совершению последующих действий.

Сформулированное общее утверждение нуждается, однако, в уточнении, причем в двух аспектах. Во-первых, стимулы, действующие на ребенка, недостаточно определенны, чтобы сразу вызвать точные и конкретные отклики (за исключением небольшого числа инстинктивных реакций). Поначалу всегда расходуется много лишней энергии, которая либо тратится впустую, либо даже мешает успешному исполнению действия, вредит ему.

Посмотрим, как управляются с велосипедом начинающий и опытный велосипедисты. Усилия, которые прилагает первый, недостаточно направленны, они очень хаотичны и разбросанны. Направленность делает действия сфокусированными, так чтобы каждое было откликом на определенный стимул, что требует устранения лишних и неверных движений. Во-вторых, хотя реакция всегда как-то связана со стимулом, она все же может нарушить последовательность и связность действий. Боксируя, человек может успешно отразить конкретный удар, при этом подставившись под гораздо более сильный. При хорошем управлении поведением действия, следующие друг за другом, составляют единое упорядоченное целое. Всякое действие не только отвечает на непосредственно вызвавший его стимул, но и способствует совершению последующих действий.

Короче говоря, управление должно соответствовать условиям момента и одновременно упорядочивать отдельные действия. В каждый данный момент оно требует, чтобы из всех отчасти возбужденных тенденций были выбраны те, которые способны сконцентрировать энергию в необходимой точке. Чтобы обеспечить последовательность деятельности, управление требует связи каждого отдельного акта с предшествующими и последующими, чтобы достигался определенный порядок деятельности.

Фокусирование и упорядочение являются, таким образом, двумя аспектами управления, первое – в пространстве, второе – во времени. Первое обеспечивает попадание в цель, второе поддерживает равновесие, необходимое для выполнения последующих действий. Очевидно, что на практике невозможно разделить их так, как это можно сделать при теоретическом рассмотрении. В данный момент деятельность должна быть сконцентрирована так, чтобы подготовить следующие шаги. Проблема непосредственной реакции на какой-то стимул

усложняется необходимостью предвидеть будущие события.

Мысли на полях

Фокусирование и упорядочение являются, таким образом, двумя аспектами управления, первое – в пространстве, второе – во времени.

Обычаи и правила взрослых – лишь стимулы, вызывающие действия детей и руководящие ими, сами дети тоже участвуют в определении направления своих действий. *Строго говоря, никому ничего нельзя навязать.* Не замечать этот факт – значит извращать человеческую природу, пренебрегать ею. Разумное и мудрое руководство поведением других людей непременно учитывает имеющиеся у них инстинкты и привычки.

Например, угроза, вызывая страх неприятных последствий, может заставить человека перестать делать что-то такое, к чему он по своей природе склонен. Однако, подчиняя свое поведение угрозе, человек изменится таким образом, что становится в принципе подверженным воздействию со стороны. Впоследствии внешние влияния *могут заставить его совершать еще худшие вещи…*

Из этих общих соображений следуют два вывода. С одной стороны, чисто внешнее руководство невозможно – среда может в лучшем случае предоставить стимулы, способные вызвать те или иные реакции. С другой – сами реакции основаны на уже имеющихся у индивида тенденциях. Даже в тех случаях, когда человек, запуганный угрозами, не совершает каких-то действий, угрозы работают лишь потому, что у человека есть инстинкт страха. Если же такой инстинкт отсутствует или надежно контролируется, угроза способна повлиять на человека не больше, чем свет на слепого.

Обычаи и правила взрослых – лишь стимулы, вызывающие действия детей и руководящие ими, сами дети тоже участвуют в определении направления своих действий. Строго говоря, никому ничего нельзя навязать. Не замечать этот факт – значит извращать человеческую природу, пренебрегать ею. Разумное и мудрое руководство поведением других людей непременно учитывает имеющиеся у них инстинкты и привычки. Любое

управление есть не что иное, как перенаправление, перевод уже происходящего действия в другое русло. И если мы не отдаем себе отчета в действующих силах, все наши попытки руководства почти наверняка обречены на провал.

Кроме того, внешний контроль, основанный на обычаях и правилах посторонних, нередко оказывается недальновидным. Если он и добивается сиюминутного эффекта, то за счет нарушения равновесия, необходимого для последующих действий. Например, угроза, вызывая страх неприятных последствий, может заставить человека перестать делать что-то такое, к чему он по своей природе склонен. Однако, подчиняя свое поведение угрозе, человек изменится таким образом, что становится в принципе подверженным воздействию со стороны. Впоследствии внешние влияния могут заставить его совершать еще худшие вещи или сделать его хитрым и коварным, склонным к мошенничеству либо иным видам противоправного поведения. Тем, кто руководит другими людьми, всегда необходимо учитывать влияние управляющих воздействий на дальнейшее развитие своих подопечных, и недооценивать важность такого учета опасно.

Мысли на полях

Взрослые, естественно, лучше всего осознают, что руководят поведением других, когда делают это преднамеренно.

Иногда за управление выдают прямое насилие, забывая о том, что лошадь можно силой привести к воде, но нельзя заставить ее пить, а человека можно посадить в тюрьму, но нельзя заставить его раскаяться. В подобных случаях… необходимо различать физические и нравственные результаты.

Путая физический результат с образовательным, мы всякий раз *упускаем возможность включить в действие собственную установку человека* на участие в достижении желаемого результата, а следовательно, упускаем и возможность содействия тому, чтобы у него создалась настоятельная внутренняя потребность двигаться в нужном направлении.

Само существование социальной среды, в которой индивид живет и развивается, есть постоянно действующий и весьма эффективный фактор управления его деятельностью.

Виды социального управления

Взрослые, естественно, лучше всего осознают, что руководят поведением других, когда делают это преднамеренно. Как правило, осознанию этой цели способствует сопротивление со стороны тех, кем они руководят: последние делают вовсе не то, чего от них требуют. Но существуют постоянно действующие и более эффективные виды управления, которые непрерывно функционируют без всякого осознанного намерения с нашей стороны.

1. Контроль становится наиболее жестким в тех случаях, когда руководимые отказываются выполнять указания или просто не делают того, что требуется, – именно тогда лучше всего осознается как необходимость управления, так и сами направляющие воздействия. При таких обстоятельствах наиболее вероятны ошибки, о которых только что шла речь. Иногда за управление выдают прямое насилие, забывая о том, что лошадь можно силой привести к воде, но нельзя заставить ее пить, а человека можно посадить в тюрьму, но нельзя заставить его раскаяться. В подобных случаях прямого воздействия на других людей необходимо различать физические и нравственные результаты.

Человеку случается находиться в таком состоянии, когда принудительное питание или строгая изоляция необходимы для его собственного блага. Легко представить себе ситуацию, в которой придется довольно грубо отдернуть руку ребенка от огня, чтобы он не обжегся. Но никакого совершенствования системы мировосприятия или образовательного эффекта за этим не последует. Может оказаться эффективным и резкий командный тон (например, удержит ребенка от желания потрогать огонь), и желаемый физический эффект будет достигнут столь же надежно, как если бы его отдернули силой. Но ни в том, ни в другом случае не достигается послушание, основанное на нравственном поведении. Заперев человека в тюремной камере, можно удержать его от ограбления чужих домов, но заключение не изменит установки на совершение грабежа. Путая физический результат с образовательным, мы всякий раз упускаем возможность включить в действие собственную установку человека на участие в достижении желаемого результата, а следовательно, упускаем и

возможность содействия тому, чтобы у него создалась настоятельная внутренняя потребность двигаться в нужном направлении.

Мысли на полях

В действительности никакого прямого влияния одного человека на другого без использования физической среды в качестве посредника просто не существует. Улыбка, нахмуренные брови, упрек, слово предупреждения или поощрения – все они предполагают некоторые физические знаки, иначе мнение одного человека никогда бы не достигло другого и не сумело повлиять на него.

В отличие от прямых методов взаимного влияния существуют иные, связанные с объединением людей, имеющих общие цели, для достижения которых используется предметная ситуация: матери не обязательно обращаться к дочери с просьбой о помощи или упрекать ее в том, что она не помогает по хозяйству, – она может воспитывать в ней трудолюбие, просто привлекая ее к этой работе.

…Повторяем сказанное… *об участии в совместной деятельности как главном способе формирования установок.* Однако добавилось признание существенной роли использования предметов в совместной деятельности.

Вообще, прямые сознательные акты контроля должны использоваться лишь по отношению к таким инстинктивным или импульсивным действиям человека, результаты которых он не способен предвидеть. Ведь если он не способен предвидеть последствия своих действий или понять, о чем предупреждают его люди с большим, чем у него, опытом, то, стало быть, не может разумно руководить своими действиями. В таком состоянии человеку все равно, что делать, ибо не он руководит своими действиями, а, наоборот, они движут им.

Иногда полезно позволить человеку поэкспериментировать и самому обнаружить последствия своих поступков, чтобы в следующий раз при похожих обстоятельствах он действовал бы разумно. Но некоторые действия совершенно непозволительны –

слишком неудобны и неприятны для других. В таких случаях обычно прибегают к прямому неодобрению, в ход идут обвинения, насмешки, немилость, выговор и наказание. Часто ребенка стараются отвлечь от неудобной для других линии поведения, вызвать у него противоположные устремления. Для этого используют чувствительность ребенка к похвале, стремление завоевать признание какими-то действиями, приятными окружающим.

2. Эти способы управления столь очевидны (так как применяются преднамеренно), что едва ли стоило бы упоминать о них, если бы мы не собирались сейчас противопоставить им другие, более важные и постоянно действующие виды управления. Человек в воспитательных целях иногда использует предметную ситуацию в качестве инструментального обусловливания, и этот способ можно рассматривать как особый метод управления. Само существование социальной среды, в которой индивид живет и развивается, есть постоянно действующий и весьма эффективный фактор управления его деятельностью.

Мысли на полях

Часто утверждается, что человек научается благодаря тому, что свойства вещей запечатлеваются в его сознании, проникая в него через органы чувств.

На самом деле значение возникает благодаря специфическому применению данной вещи, определяющемуся ее конкретными свойствами, с совокупностью которых эта вещь идентифицируется.

Разница между реакцией на физический стимул и психическим актом состоит в том, что последний предполагает отклик на значение предмета, а первый – нет.

Когда я спотыкаюсь о камень и отшвыриваю его в сторону – это чисто физическая реакция, но если я убираю его с дороги, чтобы кто-нибудь другой не споткнулся о него, то действую разумно – я откликаюсь на значение, которое есть у этого предмета.

Когда вещи обретают для нас смысл, мы понимаем. что делаем, и действуем преднамеренно, целенаправленно. Когда смысла нет, мы действуем вслепую, бессознательно, неразумно.

В связи с этим необходимо более подробно обсудить, что подразумевается под социальной средой. Когда мы представляем себе среду, в которой живем, мы, как правило, мысленно подразделяем ее на физическую и социальную. В результате, с одной стороны, преувеличивается воспитательное влияние преимущественно прямых или личных видов контроля, о которых мы уже говорили, а с другой, современная психология и физиология придают слишком большое значение психическим последствиям взаимодействия с чисто физическим окружением. В действительности никакого прямого влияния одного человека на другого без использования физической среды в качестве посредника просто не существует. Улыбка, нахмуренные брови, упрек, слово предупреждения или поощрения – все они предполагают некоторые физические знаки, иначе мнение одного человека никогда бы не достигло другого и не сумело повлиять на него. Такого рода влияние можно рассматривать как личное, здесь физическая среда практически сведена к личному контакту. В отличие от прямых методов взаимного влияния существуют иные, связанные с объединением людей, имеющих общие цели, для достижения которых используется предметная ситуация: матери не обязательно обращаться к дочери с просьбой о помощи или упрекать ее в том, что она не помогает по хозяйству, – она может воспитывать в ней трудолюбие, просто привлекая ее к этой работе. Управление деятельностью ребенка возникает в результате подражания, игрового воспроизведения, потребности в совместной работе.

Если ребенку нужен какой-то предмет и мать дает его, он должен протянуть руку, чтобы принять этот предмет. Как говорится, дают – бери. А способ обращения с вещью, применение, которое малыш ей находит, безусловно, определяются наблюдениями за матерью. Когда родители что-то ищут, для ребенка совершенно естественно включиться в поиски и дать им нужную вещь, если он найдет ее, точно так же, как при других обстоятельствах было естественно взять. Дополните этот пример множеством подробностей повседневного взаимодействия, и вы получите картину наиболее постоянного надежного метода руководства деятельностью детей.

По существу, мы сейчас лишь повторяем сказанное раньше об участии в совместной деятельности как главном способе

формирования установок. Однако добавилось признание существенной роли использования предметов в совместной деятельности. До сих пор педагогика научения не избавилась от ложных психологических схем. Часто утверждается, что человек научается благодаря тому, что свойства вещей запечатлеваются в его сознании, проникая в него через органы чувств. Предполагается, что получив некий запас впечатлений, ассоциативная способность или иная сила умственного синтеза составит из них представления, т. е. придаст этим вещам значения. Предполагается также, что объект – камень, апельсин, дерево, стул – производит различные впечатления цветом, формой, размером, твердостью, запахом, вкусом и т. д., и эти впечатления, будучи соединены вместе, создают значение, определяющее каждую вещь. На самом деле значение возникает благодаря специфическому применению данной вещи, определяющемуся ее конкретными свойствами, с совокупностью которых эта вещь идентифицируется. Стул – вещь, которая используется определенным образом, а стол – другая вещь, она применяется иначе. Апельсин – предмет, который дорого стоит, выращивается в теплом климате, съедобный, имеющий приятный запах и освежающий вкус, и т. д.

Мысли на полях

Руководство, или контроль, осуществляется при обоих видах приспособительных реакций, но когда вызываются лишь слепые отклики, руководитель тоже не видит направления деятельности. *Здесь может быть тренировка, но нет образования.*

У всех у нас есть множество привычек, в значении которых мы совершенно не отдаем себе отчета, поскольку они сформировались без нашего осознанного участия. *Следовательно, скорее они владеют нами, чем мы ими.*

…Недостаточно просто получить какую-то совокупность ощущений от предмета, чтобы приобрести представление о нем. Главное – это быть способным реагировать на объект в соответствии с его местом в общей схеме действия. Уметь предвидеть направление и возможные последствия воздействия предмета на нас и

наших воздействий на него.

Иметь общие с окружающими представления о вещах и думать о них примерно то же – *вот что означает на деле быть членом социальной группы.*

Разница между реакцией на физический стимул и психическим актом состоит в том, что последний предполагает отклик на значение предмета, а первый – нет. Резкий звук может заставить меня подскочить, хотя я могу и не осознавать, что он означает, но когда я, услышав пожарную сирену, бегу, приношу воду и гашу пламя, то откликаюсь разумно: сирена означает пожар и необходимость ликвидации огня. Когда я спотыкаюсь о камень и отшвыриваю его в сторону – это чисто физическая реакция, но если я убираю его с дороги, чтобы кто-нибудь другой не споткнулся о него, то действую разумно – я откликаюсь на значение, которое есть у этого предмета. Я вздрагиваю от раската грома, осознаю я этот звук как гром или нет, – пожалуй, даже еще сильнее вздрагиваю, если не осознаю. Мое поведение становится разумным, когда я, услышав этот звук, скажу или подумаю, что это гром. Когда вещи обретают для нас смысл, мы понимаем, что делаем, и действуем преднамеренно, целенаправленно. Когда смысла нет, мы действуем вслепую, бессознательно, неразумно.

Руководство, или контроль, осуществляется при обоих видах приспособительных реакций, но когда вызываются лишь слепые отклики, руководитель тоже не видит направления деятельности. Здесь может быть тренировка, но нет образования. Многократные повторения одних и тех же реакций на повторяющиеся стимулы зафиксируют привычку действовать определенным образом.

Мысли на полях

Но если каждый участник понимает связь своих действий с действиями других и принимает в расчет влияние их поведения на себя, тогда есть общность поведения – между участниками общего дела устанавливается взаимопонимание, оно направляет все их действия.

Младенец голоден, кричит и плачет, пока в его присутствии готовится еда. Если он не связывает чувство голода с действиями окружающих, с удовлетворением своей потребности в еде, то он просто все более и более

> нетерпеливо реагирует на нарастающий дискомфорт… Младенец не просто отдается ощущениям… а определяет свое состояние, которое оказывается для него объектом наблюдения.
>
> …Физические объекты влияют на психику (формируют представления или убеждения) только в том случае, если используются в действиях, осуществляемых в данный момент ради их последствий.
>
> ..Люди изменяют установки друг друга только посредством особого применения, которое они находят для определенных физических сигналов.

У всех у нас есть множество привычек, в значении которых мы совершенно не отдаем себе отчета, поскольку они сформировались без нашего осознанного участия. Следовательно, скорее они владеют нами, чем мы ими. Они движут и управляют нами. До тех пор пока мы не осознаем, на что они направлены, и не вынесем суждения о ценности результата, мы их не контролируем. Можно заставить ребенка кланяться всякий раз, когда он встретит определенного человека, давая ему подзатыльник, и в конце концов поклоны станут автоматическими. Однако это не будет с его стороны актом признания достоинств данного человека, поскольку поклоны не имели для него этого смысла. А раз он не выполнял эти действия осмысленно, нельзя в них видеть признак воспитанности. Так что недостаточно просто получить какую-то совокупность ощущений от предмета, чтобы приобрести представление о нем. Главное – это быть способным реагировать на объект в соответствии с его местом в общей схеме действия, уметь предвидеть направление и возможные последствия воздействия предмета на нас и наших воздействий на него.

Иметь общие с окружающими представления о вещах и думать о них примерно то же – вот что означает на деле быть членом социальной группы. Если мы не придаем предметам и действиям те же смыслы, какие придают им другие, не может быть ни взаимопонимания, ни совместной жизни. В совместной деятельности каждый человек соотносит свои действия с поступками других, деятельность каждого представляет собой одну из составляющих общего дела. Потянуть за веревку, за которую уже тянут другие, еще не значит включиться в совместную деятельность. Это происходит, если ты понимаешь, зачем они это делают, и пытаешься либо помочь им, либо

помешать. Гвоздь в процессе изготовления проходит через руки многих людей, но каждый может выполнять свою часть работы, не зная о том, что делают другие, и вне всякой зависимости от этого действовать только ради своей особой цели, т. е. оплаты собственного труда. В этом случае нет той целостности, в которой соотнесены различные действия, а следовательно, нет и естественного взаимодействия, общей связи, несмотря на смежность в пространстве и на то, что объективно все участники работают на единый результат. Но если каждый участник понимает связь своих действий с действиями других и принимает в расчет влияние их поведения на себя, тогда есть общность поведения – между участниками общего дела устанавливается взаимопонимание, оно направляет все их действия.

Представьте себе такие условия игры: один человек ловит мяч и бросает его другому, который тоже ловит его и возвращает первому, но каждый при этом действует совершенно автоматически и не знает, куда мяч уходит и откуда приходит. Ясно, что такое действие не обладает никаким значением (смыслом). Оно управляется физически, но никак не социально. Предположим теперь, что каждый из участников этой игры понимает действия партнера и заинтересован во взаимодействии. Тогда поведение каждого из них становится разумным, социально осмысленным и управляемым.

Мысли на полях

Представим себе человека, оживленно размахивающего руками на некотором расстоянии от нас… Чтобы решить, как поступить, мы должны определить смысл его действий: просит ли он о помощи или пытается предупредить нас о какой-то опасности… В первом случае надо спешить к нему, а во втором, напротив, убегать…

Наши действия социально управляемы, потому что мы пытаемся соотнести то, как нам следует поступить, с ситуацией, в которой действует он.

Привычки и навыки, проявляющиеся тогда, когда мы пользуемся плодами человеческого труда и природных материалов, составляют в конечном счете самый глубокий и наиболее важный способ социального

управления.

> К школьному возрасту у детей уже сформировано то, что называется разумом… Но *этот разум – упорядоченные навыки разумного отклика, приобретенные в процессе использования объектов теми же способами, какими это делают другие люди.* Такого управления нельзя избежать, именно оно питает установки.

Рассмотрим еще один, менее искусственный, пример. Младенец голоден, кричит и плачет, пока в его присутствии готовится еда. Если он не связывает чувство голода с действиями окружающих, с удовлетворением своей потребности в еде, то он просто все более и более нетерпеливо реагирует на нарастающий дискомфорт. Младенцем чисто физически управляет его голод, т. е. определенное состояние его организма. Но когда малыш устанавливает связи в происходящем, его отношение к ситуации полностью меняется. Если можно так выразиться, ребенок приобретает интерес, примечает и наблюдает, что делают другие. Теперь он реагирует не просто на голод, его поведением управляют и действия окружающих, направленные на то, чтобы удовлетворить его голод. Младенец не просто отдается ощущениям, а замечает, осознает, определяет свое состояние, которое оказывается для него объектом наблюдения. Его отношение к состоянию своего организма становится в какой-то мере разумным. Именно в понимании смысла чужих действий и собственного состояния проявляется социальное управление.

Напомним, что наш главный тезис имел два аспекта. С одним из них мы сейчас разобрались: поняли, что физические объекты влияют на психику (формируют представления или убеждения) только в том случае, если используются в действиях, осуществляемых в данный момент ради их последствий. Другой аспект состоит в том, что люди изменяют установки друг друга только посредством особого применения, которое они находят для определенных физических сигналов.

Рассмотрим в контексте примера так называемую мимику человека, которую воспринимают другие люди: покраснение, улыбка, нахмуривание, сжимание кулаков и другие естественные жесты. Сами по себе эти жесты не имеют знакового смысла, они – естественные проявления реакций организма. Человек краснеет не для того, чтобы показать другим, что он застенчив или рассержен, а потому, что в ответ на некий стимул у него меняется капиллярная циркуляция. Но другие используют такое покраснение или легкое, почти незаметное напряжение мышц

человека, с которым они взаимодействуют, как указание на его состояние и направление дальнейших действий. Нахмуренные брови означают скрытый упрек, к которому следует подготовиться, или неуверенность и колебания, которые желательно по возможности устранить, сказав или сделав что-то для восстановления доверия.

Мысли на полях

Основной вывод состоит в том, что *наиболее фундаментальными средствами управления являются не прямые личные указания со стороны других людей… не нравоучения,* а влияние на разум, проявляющийся в привычках понимания, которые складываются в процессе согласованного с другими людьми использования разнообразных предметов.

Ведущая роль связи с другими людьми в формировании умственных и нравственных установок осознана сравнительно недавно, еще и сейчас влияние этой связи многие считают чем-то второстепенным по сравнению с научением посредством прямого контакта с вещами.

Взаимодействие с вещами, безусловно, формирует привычки приспособления к внешнему миру, но оно только тогда приводит к деятельности, имеющей смысл… *когда вещи употребляются для достижения определенного результата.*

Вся так называемая социальная психология построена, по сути, на понятии подражания в формировании психических установок.

Представим себе человека, оживленно размахивающего руками на некотором расстоянии от нас. Если умышленно принять и сохранять позицию полного безразличия к нему, то движения этого человека ничем не будут отличаться от любых других физических изменений, которые нам случалось наблюдать. Если мы не испытываем к нему ни участия, ни интереса, его размахивание руками имеет для нас не больше смысла, чем вращение крыльев ветряной мельницы. Но если интерес возник, мы проявляем внимание и соотносим действия этого человека с тем, что мы сами делаем или могли бы делать.

Чтобы решить, как поступить, мы должны определить смысл его действий: просит ли он о помощи или пытается предупредить нас о какой-то опасности, например о том, что сейчас произойдет взрыв. В первом случае надо спешить к нему, а во втором, напротив, убегать. В любом случае те изменения, которые он производит в физической среде, становятся для нас знаком того, как нам следует себя вести. Наши действия социально управляемы, потому что мы пытаемся соотнести то, как нам следует поступить, с ситуацией, в которой действует он.

Язык, как мы уже видели, как раз и представляет собой случай совместного соотнесения собеседниками своих действий с общей для них ситуацией, отсюда и его ни с чем не сравнимое значение в качестве средства социального управления. Но язык не был бы столь эффективным инструментом, если бы не то обстоятельство, что он функционирует на фоне более грубых и осязаемых способов использования физических средств для достижения цели.

Ребенок видит, как люди, с которыми он живет, определенным образом используют стулья, шляпы, столы, лопаты, пилы, плуги, лошадей, деньги. Если он принимает хоть какое-то участие в том, что они делают, он постепенно начинает обращаться с этими вещами таким же образом и подбирать подходящие способы для использования других вещей. Пододвинутый к столу стул означает, что на нем надо сидеть; если человек протягивает ему правую руку, он должен протянуть свою, – примеры можно умножать бесконечно. Привычки и навыки, проявляющиеся тогда, когда мы пользуемся плодами человеческого труда и природных материалов, составляют в конечном счете самый глубокий и наиболее важный способ социального управления. К школьному возрасту у детей уже сформировано то, что называется разумом, – знания и предпосылки суждений, к которым можно апеллировать. Но этот разум – упорядоченные навыки разумного отклика, приобретенные в процессе использования объектов теми же способами, какими это делают другие люди. Такого управления нельзя избежать, именно оно питает установки.

Мысли на полях

…Согласно нашей теории, то, что здесь называется подражанием, есть просто другое… название участия – совместно с другими людьми – в таком применении

вещей, которое приводит к интересующим всех последствиям.

Главный недостаток распространенного представления о подражании состоит в том, что оно ставит телегу впереди лошади, принимает следствие за причину. Индивиды, образующие социальную группу… мыслят примерно одинаково… Наблюдая со стороны, можно сказать, что они подражают друг другу.

То, что здесь называется подражанием… заключается в том, что люди… одинаковым образом реагируют на близкие стимулы. Не надо никакого подражания, чтобы оскорбленный человек разозлился и бросился на обидчика.

Несходство обычаев уже означает, что факторы, стимулирующие поведение, различны. Играет свою роль осознанное внушение, имеют большое влияние предшествующие одобрения и неодобрения.

Основной вывод состоит в том, что наиболее фундаментальными средствами управления являются не прямые личные указания со стороны других людей (сколь бы ни был важен такой способ управления в критические моменты), не нравоучения, а влияние на разум, проявляющийся в привычках понимания, которые складываются в процессе согласованного с другими людьми использования разнообразных предметов. Это происходит посредством либо сотрудничества и содействия, либо соперничества и соревнования. Разум в своем конкретном воплощении представляет собой именно способность понимать значение вещей с точки зрения их использования, умение применять эту способность в процессе совместного труда. И в этом смысле разум есть метод социального управления.

Подражание и социальная психология

Мы уже отмечали недостатки психологической теории научения, полагающей, что знания, идеи и представления возникают в результате взаимодействия индивидуальной психики с материальными объектами. Ведущая роль связи с другими людьми в формировании умственных и нравственных установок осознана сравнительно недавно, еще и сейчас влияние этой связи многие считают чем-то второстепенным по сравнению с

научением посредством прямого контакта с вещами. Получается, что связь с другими людьми дополняет знание о материальном мире знанием о людях.

Мы хотим показать, что такой подход разделяет людей и вещи самым абсурдным и невозможным образом. Взаимодействие с вещами, безусловно, формирует привычки приспособления к внешнему миру, но оно только тогда приводит к деятельности, имеющей смысл и сознательное намерение, когда вещи употребляются для достижения определенного результата. Единственный способ, при помощи которого один человек может воздействовать на разум другого, состоит в использовании физических условий, естественных или искусственных, таким образом, чтобы возбудить у этого другого какую-то ответную активность. Таковы два наших главных вывода. Имеет смысл развить и подкрепить их сравнением с теориями, считающими психологию непосредственных отношений между людьми приложением к психологии непосредственного взаимодействия индивидов с физическими объектами. Вся так называемая социальная психология построена, по сути, на понятии подражания. И следовательно, мы должны рассмотреть вопрос о природе и роли подражания в формировании психических установок.

Мысли на полях

В группе непрестанно действуют силы, вынуждающие человека вести себя определенным образом. А в противном случае выталкивающие его из группы.

Так называемый эффект подражания по большей части является продуктом как сознательного обучения, так и направляющего влияния бессознательных подтверждений и одобрений со стороны тех, с кем человек общается.

Моделью (образцом) здесь являются не действия другого человека, а ситуация в целом, которая требует, чтобы каждый, выполняя свои действия, учитывал действия и намерения другого. Может включаться и подражание, но его роль вспомогательна…

У ребенка есть собственный интерес: он хочет, чтобы игра продолжалась.

Достаточно заметить, как сильно осуществление намерений ребенка с самых первых дней зависит от соответствия между его действиями и действиями окружающих, чтобы увидеть, как важно для него и вести себя так же, как другие, и научиться понимать их…

Согласно этой теории, в основе социального управления лежит инстинктивное стремление индивидов имитировать (копировать) чужие действия, которые служат им образцом для подражания. Инстинкт подражания так силен, что дети изо всех сил стараются соответствовать образцам, предъявляемым другими, и воспроизвести их в собственных схемах поведения. Согласно нашей теории, то, что здесь называется подражанием, есть просто другое, к тому же дезориентирующее название участия – совместно с другими людьми – в таком применении вещей, которое приводит к интересующим всех последствиям.

Главный недостаток распространенного представления о подражании состоит в том, что оно ставит телегу впереди лошади, принимает следствие за причину. Индивиды, образующие социальную группу, несомненно, мыслят примерно одинаково. Они понимают друг друга и склонны действовать, руководствуясь в сходных обстоятельствах одними и теми же идеями, представлениями, намерениями. Наблюдая со стороны, можно сказать, что они подражают друг другу. И это более или менее верно в том смысле, что направленность и способ их действий весьма близки. Но слово «подражание» никак не раскрывает, почему люди так действуют; оно просто фиксирует факт, как будто тот сам себя объясняет. А это объяснение того же рода, что и объяснение снотворного действия опиума тем, что он усыпляет людей.

Внешнее сходство действий и внутреннее удовлетворение, возникающее от согласия с другими, названы подражанием, и затем этот феномен принят за психологическую причину, породившую наблюдаемое сходство. То, что здесь называется подражанием, в значительной мере заключается в том, что люди, будучи схожи по своей организации, одинаковым образом реагируют на близкие стимулы. Не надо никакого подражания, чтобы оскорбленный человек разозлился и бросился на обидчика. На этот пример можно, конечно, ответить тем несомненным фактом, что в группах, имеющих разные обычаи, ответ на оскорбление принимает различные формы. В одних группах

пускают в ход кулаки, в других ответом становится вызов на дуэль, а в третьих – проявление высокомерного пренебрежения. Это происходит, как нам объясняют, потому, что в разных группах людям предоставлены различные образцы для подражания, но никакой необходимости в привлечении подражания для объяснения таких фактов нет.

Мысли на полях

Имитация результата, в отличие от имитации средств, использующихся для его достижения, *оказывает незначительное влияние на формирование установок.* Оно поверхностно и преходяще.

Подражание средствам достижения цели, напротив, вполне разумно, поскольку предполагает внимательное наблюдение и сознательный отбор того, что позволит человеку лучше справиться с делом, к которому он уже приступил.

Когда при осуществлении руководства мы сталкиваемся с сопротивлением, это означает, что мы пытаемся навязать линию поведения, противоречащую естественным склонностям.

Почему группы дикарей сохраняют свою дикость, а цивилизованные группы – цивилизованность? Несомненно, первым приходит на ум такой ответ: потому что дикари – это дикари, существа с низким интеллектом и, вероятно, ущербным нравственным чувством.

Несходство обычаев уже означает, что факторы, стимулирующие поведение, различны. Играет свою роль осознанное внушение, имеют большое влияние предшествующие одобрения и неодобрения. Еще важнее то, что если индивид не поступает так, как принято в его группе, то в буквальном смысле оказывается вне ее. Он может общаться с другими людьми на равных только в том случае, если ведет себя так же, как они. В группе непрестанно действуют силы, вынуждающие человека вести себя определенным образом, а в противном случае выталкивающие его из группы. Так называемый эффект подражания по большей части является продуктом как

сознательного обучения, так и направляющего влияния бессознательных подтверждений и одобрений со стороны тех, с кем человек общается.

Предположим, человек катит мяч по направлению к ребенку, тот ловит его, катит обратно – в этом состоит игра. Стимулом здесь выступает не вид мяча или катящего его человека, а сама ситуация игры. Реакция в этой игре – не просто отправление мяча назад, его надо отправить так, чтобы другой мог его поймать и снова возвратить, – иначе игра прекратится. Моделью (образцом) здесь являются не действия другого человека, а ситуация в целом, которая требует, чтобы каждый, выполняя свои действия, учитывал действия и намерения другого. Может включаться и подражание, но его роль вспомогательна. У ребенка есть собственный интерес: он хочет, чтобы игра продолжалась. Он может, конечно, обращать внимание на то, как другой человек ловит и держит мяч, чтобы улучшить собственные действия, но ребенок не имитирует игру, он подражает способам действия, поскольку хочет сам, по собственной инициативе, успешно участвовать в ней. Достаточно заметить, как сильно осуществление намерений ребенка с самых первых дней зависит от соответствия между его действиями и действиями окружающих, чтобы увидеть, как важно для него и вести себя так же, как другие, и научиться понимать их, чтобы вести себя соответственно. Все это так настоятельно побуждает к единству в действиях, что подражание здесь ничего не объясняет.

Мысли на полях

В некотором смысле разум диких народов – результат, а не причина отсталости социальных институтов. Их занятия таковы, что сильно сужают спектр объектов внимания и интереса, а следовательно, и стимулов умственного развития.

У нас не способности лучше, а больше стимулов для их развития и использования. Дикарь имеет дело в основном с примитивными стимулами, у нас они гораздо более тонкие.

Поскольку занятия нынешних детей направляются этими отобранными и целенаправленными стимулами, дети способны за короткое время пройти тот путь, на

который роду человеческому понадобились долгие и мучительные века. Их дорога вымощена всеми предыдущими успехами.

Цивилизация – то, для чего применяется все перечисленное, хотя, конечно, не будь их, и применять было бы нечего. Освобождается время, которое в других обстоятельствах неизбежно тратилось бы на борьбу с враждебным окружением и неблагоприятными природными условиями.

Имитация результата, в отличие от имитации средств, использующихся для его достижения, оказывает незначительное влияние на формирование установок, оно поверхностно и преходяще. К такого рода подражанию способны даже идиоты, оно определяет внешний рисунок поведения, но не смысл действий. Когда мы обнаруживаем, что дети заняты такого рода подражанием, то склонны скорее называть их обезьянами, мартышками, попугаями и т. п., чем поощрять. Подражание средствам достижения цели, напротив, вполне разумно, поскольку предполагает внимательное наблюдение и сознательный отбор того, что позволит человеку лучше справиться с делом, к которому он уже приступил. Целенаправленно используемый инстинкт подражания может, как и всякий другой инстинкт, стать фактором формирования адекватного поведения.

Это отступление призвано подкрепить вывод о том, что естественное социальное управление приводит к формированию определенной разумной установки – способа понимания объектов, событий и действий, который помогает человеку эффективно участвовать в совместной с другими людьми деятельности. Когда при осуществлении руководства мы сталкиваемся с сопротивлением, это означает, что мы пытаемся навязать линию поведения, противоречащую естественным склонностям. И только неправильное понимание ситуаций, в которых люди взаимно заинтересованы (т. е. заинтересованы действовать, учитывая действия друг друга), приводит к представлению о подражании как главном факторе социального управления.

Некоторые педагогические выводы

Почему группы дикарей сохраняют свою дикость, а цивилизованные группы – цивилизованность? Несомненно,

первым приходит на ум такой ответ: потому что дикари – это дикари, существа с низким интеллектом и, вероятно, ущербным нравственным чувством. Однако тщательные исследования заставляют усомниться в том, что их врожденные способности существенно ниже, чем у цивилизованного человека. В результате исследований установлено, что врожденных различий недостаточно, чтобы объяснить различия в культуре. В некотором смысле разум диких народов – результат, а не причина отсталости социальных институтов. Их занятия таковы, что сильно сужают спектр объектов внимания и интереса, а следовательно, и стимулов умственного развития. И даже если объект попадает в поле зрения, примитивные социальные обычаи направляют наблюдательность и воображение на те его качества, которые не слишком плодотворны для ума. Низкий уровень управления силами природы означает, что в совместную деятельность людей включено незначительное число природных объектов. Используется мало природных ресурсов, да и те далеко не в полном соответствии со своей ценностью. Наступление цивилизации означает, что все больше сил и объектов природы преобразуются в средства достижения целей. У нас не способности лучше, а больше стимулов для их развития и использования. Дикарь имеет дело в основном с примитивными стимулами, у нас они гораздо более тонкие.

Мысли на полях

Греция с крайне незначительными (по сравнению с нашими) материальными ресурсами достигла столь многого в интеллектуальной и художественной сферах потому, что в полной мере использовала имевшиеся ресурсы в общественных целях.

…При варварстве, и при цивилизации, и в условиях слабого контроля над силами природы и частичного порабощения человека машинами, еще не вошедшими в совместный опыт, *объекты материального мира*, по мере того как они включаются в деятельность, *создают образовательные условия* повседневной жизни и направляют формирование умственных и нравственных установок.

Поскольку человеческая речь представляет собой

> физическое умение, которое в большей степени, чем какое-либо еще, подверглось преобразованию в интересах социальной жизни, система звуковых сигналов, утративших свои первоначальные свойства и ставших социальным инструментом, – язык, естественно, играет более значительную роль, чем любые другие средства.

Мощные человеческие усилия возобладали над природой, которая поначалу была совершенно равнодушна к стараниям людей. Каждое окультуренное растение, одомашненное животное, всякий новый инструмент, приспособление или устройство, вообще любой изготовленный предмет, украшение или произведение искусства означают преобразование условий, некогда либо враждебных, либо индифферентных по отношению к специфически человеческим занятиям, в дружественные и благоприятные. Поскольку занятия нынешних детей направляются этими отобранными и целенаправленными стимулами, дети способны за короткое время пройти тот путь, на который роду человеческому понадобились долгие и мучительные века. Их дорога вымощена всеми предыдущими успехами.

Сами по себе стимулы, реакцией на которые является экономическое развитие, – наши дороги, транспортные средства, теплоснабжение, электричество, готовые к использованию устройства и приспособления – все они ни в совокупности, ни тем более по отдельности не составляют цивилизации.

Цивилизация – то, для чего применяется все перечисленное, хотя, конечно, не будь их, и применять было бы нечего. Освобождается время, которое в других обстоятельствах неизбежно тратилось бы на борьбу с враждебным окружением и неблагоприятными природными условиями. Сохраняется и передается из поколения в поколение корпус знаний, адекватность которых гарантирована успешной работой всех приспособлений и устройств, в которых эти знания воплощены. Эти рукотворные чуда создаются по модели природных явлений – и в этом, возможно, наша главная защита от возрождения предрассудков, сказочных мифов и бесплодных выдумок о природе, на которые в прошлом было потрачено так много лучших интеллектуальных сил. Если добавить, что эти устройства используются не просто для удобства, но в интересах подлинно совместной жизни, тогда они становятся в полном смысле слова ресурсами цивилизации. Греция с крайне незначительными (по сравнению с нашими) материальными ресурсами достигла столь

многого в интеллектуальной и художественной сферах потому, что в полной мере использовала имевшиеся ресурсы в общественных целях.

Мысли на полях

Организованное образование предполагает… *специально отобранную среду,* причем отбираются материалы и технологии, особенно способствующие развитию в желаемом направлении.

Бесчисленными путями язык запечатлевает в своих знаках смыслы, в которых воплощен социальный опыт человечества. Так велико значение языка для свободного участия человека в любых сколько-нибудь значительных жизненных явлениях, что понятия «неграмотный» и «невежественный» практически стали синонимами.

Тем не менее чрезмерное значение, придаваемое в школах данному конкретному средству, таит в себе определенную опасность…

Дети, несомненно, ходят в школу учиться, но то, что учение происходит наиболее плодотворно, когда его делают отдельным осознанным занятием, еще надо доказать. Усилия, направленные на изолированное интеллектуальное учение, противоречат собственным целям.

Но и при варварстве, и при цивилизации, и в условиях слабого контроля над силами природы и частичного порабощения человека машинами, еще не вошедшими в совместный опыт, объекты материального мира, по мере того как они включаются в деятельность, создают образовательные условия повседневной жизни и направляют формирование умственных и нравственных установок.

Организованное образование предполагает, как мы уже видели, специально отобранную среду, причем отбираются материалы и технологии, особенно способствующие развитию в желаемом направлении. Поскольку человеческая речь представляет собой физическое умение, которое в большей степени, чем какое-либо еще, подверглось преобразованию в интересах социальной жизни, система звуковых сигналов,

утративших свои первоначальные свойства и ставших социальным инструментом, – язык, естественно, играет более значительную роль, чем любые другие средства. С его помощью мы можем мысленно принять участие в человеческом опыте прошлого, тем самым расширяя и обогащая опыт настоящего. Мы обретаем способность предвосхищения различных ситуаций – в воображении и чисто условно. Бесчисленными путями язык запечатлевает в своих знаках смыслы, в которых воплощен социальный опыт человечества. Так велико значение языка для свободного участия человека в любых сколько-нибудь значительных жизненных явлениях, что понятия «неграмотный» и «невежественный» практически стали синонимами.

Мысли на полях

Почему на практике представление о том, что *образование не «рассказывание и слушание», а активный и конструктивный процесс,* нарушается столь же часто, сколь широко проповедуется в теории? Не в том ли причина этого печального положения, что и саму теорию чаще всего просто рассказывают – проповедуют, растолковывают, описывают? А для воплощения ее в практике необходимо оснастить школы, причем в достаточном количестве, разнообразными средствами обучения, в том числе приборами и материалами.

Нужно изменить методы преподавания и организации занятий таким образом, чтобы ученикам обеспечивалась возможность непосредственного и продолжительного взаимодействия с этими средствами обучения. И *речь идет вовсе не о том, чтобы уменьшить роль языка как образовательного ресурса,* а о том, что его применение должно стать более живым и плодотворным благодаря *восстановлению его нормальной связи с совместной деятельностью.*

Тем не менее чрезмерное значение, придаваемое в школах данному конкретному средству, таит в себе определенную опасность – и отнюдь не теоретическую, а вполне отчетливо проявляющуюся на практике. И хотя преподавание посредством сообщения информации и учение при помощи ее пассивного поглощения повсеместно осуждаются, они все еще чрезвычайно распространены в школьном обучении. Почему это происходит?

Почему на практике представление о том, что образование не «рассказывание и слушание», а активный и конструктивный процесс, нарушается столь же часто, сколь широко проповедуется в теории? Не в том ли причина этого печального положения, что и саму теорию чаще всего просто рассказывают – проповедуют, растолковывают, описывают? А для воплощения ее в практике необходимо оснастить школы, причем в достаточном количестве, разнообразными средствами обучения, в том числе приборами и материалами.

Нужно изменить методы преподавания и организации занятий таким образом, чтобы ученикам обеспечивалась возможность непосредственного и продолжительного взаимодействия с этими средствами обучения. И речь идет вовсе не о том, чтобы уменьшить роль языка как образовательного ресурса, а о том, что его применение должно стать более живым и плодотворным благодаря восстановлению его нормальной связи с совместной деятельностью. И это нужно делать, и о том нельзя забывать. Для школы «это» означает оборудование ее приспособлениями, необходимыми для совместной деятельности. Сделаем «это» – тогда и о «том» не забудем.

Когда школы отрываются от образовательных условий, доказавших свою эффективность во внешкольной среде, они неизбежно подменяют социальный дух образования книжным и псевдоинтеллектуальным. Дети, несомненно, ходят в школу учиться, но то, что учение происходит наиболее плодотворно, когда его делают отдельным осознанным занятием, еще надо доказать. Усилия, направленные на изолированное интеллектуальное учение, противоречат собственным целям. Подобное представление об учении приводит к утрате его социального смысла, который возникает – как у юных, так и у зрелых людей – только через участие в деятельности, имеющей для них общий интерес и ценность. Воспитывая ребенка в изоляции, можно поддерживать его двигательную активность и сенсорное возбуждение, но нельзя добиться того, чтобы он понял смысл, который вещи имеют в реальной жизни, – этот смысл является частью самой жизни. Мы можем дать ученикам специализированные знания по алгебре, латинскому языку или ботанике, но кто разовьет в них здравый смысл, который направляет всякое знание к полезной цели? Социальная направленность установок достигается лишь при участии в совместной деятельности, в которой человек осознанно использует материалы и инструменты, согласуя собственные действия с тем, какое применение находят своим возможностям и приспособлениям другие люди.

Мысли на полях

Воспитывая ребенка в изоляции, можно поддерживать его двигательную активность и сенсорное возбуждение, но *нельзя добиться того, чтобы он понял смысл, который вещи имеют в реальной жизни,* – этот смысл является частью самой жизни.

Мы можем дать ученикам специализированные знания по алгебре, латинскому языку или ботанике, но кто разовьет в них здравый смысл, который направляет всякое знание к полезной цели?

Социальная направленность установок достигается лишь при участии в совместной деятельности, в которой человек осознанно использует материалы и инструменты, согласуя собственные действия с тем, какое применение находят своим возможностям и приспособлениям другие люди.

Управление – отнюдь не то же самое, что физическое принуждение. Оно состоит в фокусировании действующих в каждый данный момент побуждений на конкретной цели и в упорядочении последовательности действий.

Резюме. Естественные побуждения молодых людей поначалу не согласуются с обычаями группы, в которой им довелось родиться. Следовательно, юношеством необходимо управлять. Управление – отнюдь не то же самое, что физическое принуждение. Оно состоит в фокусировании действующих в каждый данный момент побуждений на конкретной цели и в упорядочении последовательности действий. Поведение людей всегда зависит от того, на какие именно стимулы они предпочитают реагировать. Однако в некоторых случаях – при командах, запретах, одобрениях и неодобрениях – стимулы исходят от людей, стремящихся непосредственно повлиять на поведение других. Поскольку именно в таких случаях мы лучше всего осознаем сам факт управления, то склонны преувеличивать важность этого вида управления по сравнению с более постоянно действующим и эффективным методом.

Основным управляющим фактором является сама природа

ситуаций, в которых участвуют юные члены сообщества. В ситуации общения им приходится соотносить и согласовывать свой способ действия с тем, что делают окружающие. В результате действия участников направляются к общей цели, у них создаются единые представления, поскольку все они имеют в виду одно и то же даже тогда, когда выполняют разные действия.

Общее представление о средствах и целях действия и составляет суть социального управления. Оно – косвенное, т. е. воздействует на эмоции и разум не напрямую. Более того, оно – внутреннее по отношению к его установкам, а не внешнее или принудительное. Добиться внутреннего управления посредством приобщения человека к интересам и представлениям сообщества и есть цель образования. В школьном образовании чересчур полагаются на книги и беседы. Конечно, это важные средства, но нельзя считать, что их одних вполне достаточно. Чтобы работать эффективно, школы должны полнее опираться на совместную деятельность учащихся, в которой последние могли бы понять социальный смысл собственных способностей, а также возможностей используемых материалов и приспособлений.

Мысли на полях

Основным управляющим фактором является сама природа ситуаций, в которых участвуют юные члены сообщества. В ситуации общения им приходится соотносить и согласовывать свой способ действия с тем, что делают окружающие. В результате действия участников направляются к общей цели, у них создаются единые представления, поскольку все они имеют в виду одно и то же даже тогда, когда выполняют разные действия.

Добиться внутреннего управления посредством приобщения человека к интересам и представлениям сообщества и есть цель образования.

В школьном образовании чересчур полагаются на книги и беседы… нельзя считать, что их одних вполне достаточно.

Чтобы работать эффективно, школы должны полнее опираться на совместную деятельность учащихся, в

которой последние могли бы понять социальный смысл собственных способностей, а также возможностей используемых материалов и приспособлений.

Образование как рост [73]

Педагогические аспекты понятия «развитие»

<…> Когда говорят, что образование – это развитие, все зависит от того, что понимают под словом «развитие». Наш окончательный вывод состоит в том, что жизнь есть развитие, а развитие, рост есть жизнь. На языке педагогики это означает, во-первых, что образовательный процесс не имеет цели вне себя, он есть своя собственная цель, и, во-вторых, что образование есть процесс непрестанной реорганизации, перестройки, преобразования.

1. Развитие, когда его рассматривают на основе *сравнения* особенностей детской и взрослой жизни, означает направление энергии в определенное русло: на формирование навыков, включающих в себя мастерство исполнения, определенность интересов, наблюдательность и сообразительность. Но такой сравнительный подход не может быть единственным. Ребенок обладает особыми способностями. Не учитывать их означало бы разрушать механизмы, от которых зависит развитие ребенка. Взрослый использует свои возможности для преобразования окружения, встречая на этом пути новые стимулы, которые перенаправляют его способности и поддерживают их развитие. Игнорирование данного факта означает остановку развития, пассивную аккомодацию. Иными словами, нормальный ребенок, равно как и нормальный взрослый, постоянно растет.

Различие между ними не в том, что один растет, а другой – нет, а в характере роста, обусловленном разными условиями. Если иметь в виду развитие способностей, связанных с решением конкретных научных или экономических задач, то можно сказать, что ребенок должен дорасти до взрослости, если же подразумевать любознательность, отзывчивость и открытость ума, то скорее взрослому следует дорасти до детскости. Оба утверждения в равной мере справедливы.

Три идеи, которые мы критиковали, а именно: незрелость как недостаток, статичное приспособление к стабильной среде и жесткая система привычек, – связаны с ложным представлением о росте или развитии: полагают, что это движение к какой-то фиксированной цели. Считается, что рост имеет цель, а не сам по себе является целью. Отрицательное влияние этих идей на

образование приводит, во-первых, к неспособности учитывать инстинктивный или природный потенциал детей, во-вторых, к неумению развивать инициативу во взаимодействии с новыми ситуациями и, в-третьих, к неоправданному акценту на натаскивание и прочие подобные средства, обеспечивающие автоматические навыки за счет личностного роста. Во всех случаях в качестве стандарта для ребенка принимается взрослая среда, к которой его стремятся *приспособить.*

Мысли на полях

…Жизнь есть развитие, а развитие, рост есть жизнь. На языке педагогики это означает, во-первых, что *образовательный процесс* не имеет цели вне себя, он *есть своя собственная цель,* и, во-вторых, что *образование есть процесс непрестанной реорганизации,* перестройки, преобразования.

Ребенок обладает особыми способностями. Не учитывать их означало бы разрушать механизмы, от которых зависит развитие ребенка.

Иными словами, нормальный ребенок, равно как и нормальный взрослый, постоянно растет. Различие меду ними не в том, что один растет, а другой – нет, а в характере роста, обусловленном разными условиями. Если иметь в виду развитие способностей, связанных с решением конкретных научных или экономических задач, то можно сказать, что ребенок должен дорасти до взрослости, *если же подразумевать любознательность, отзывчивость и открытость ума, то скорее взрослому следует дорасти до детскости.*

На природные инстинкты при этом либо не обращают внимания, либо относятся к ним как к докуке, считая необходимым подавлять эти несносные проявления или приводить их в соответствие с внешними стандартами. А поскольку целью почитается соответствие, все, что есть в молодом человеке индивидуального, отличающего его от других, отметается или рассматривается как источник неприятностей, опасность анархии. Далее соответствие приравнивается к единообразию, а следовательно, насаждается косность, отвращение к прогрессу и страх перед неопределенностью или

неизвестностью. Поскольку цель роста видится лежащей вне его, за пределами самого процесса роста, чтобы добиться движения по направлению к ней, приходится прибегать к внешнему воздействию. Когда мы сталкиваемся с механистичностью обучения, мы можем быть уверены в том, что привлекается внешнее давление, чтобы заставить двигаться к внешней цели.

2. В действительности не существует никакой цели роста, кроме дальнейшего роста, нет ничего, чему должно бы подчиняться образование кроме дальнейшего образования. Стало банальностью говорить, что образование не должно прекращаться с окончанием школы. Смысл этой банальности в том, что цель школьного образования – обеспечить возможность его продолжения, а для этого нужно сформировать способности, поддерживающие рост. Способность учиться у самой жизни и делать ее условия такими, чтобы все учились в процессе жизни, есть наилучший результат обучения в школе.

Мысли на полях

Три идеи, которые мы критиковали, а именно: незрелость как недостаток, статичное приспособление к стабильной среде и жесткая система привычек, – связаны *с ложным представлением о росте или развитии:* полагают, что это движение к какой-то фиксированной цели. *Считается, что рост имеет цель, а не сам по себе является целью.*

Во всех случаях в качестве стандарта для ребенка принимается взрослая среда, к которой его стремятся приспособить.

Способность учиться у самой жизни и делать ее условия такими, чтобы все учились в процессе жизни, есть наилучший результат обучения в школе.

Поскольку жизнь означает рост, каждое существо на любой стадии своего существования безусловно и истинно живет с подлинной внутренней полнотой и абсолютными правами. Следовательно, образование означает обеспечение условий, поддерживающих рост, и должно быть адекватным жизни человека независимо от его возраста.

Если отбросить попытки определять незрелость, наивно сопоставляя достижения детей и взрослых, она перестанет казаться отсутствием некоторых желательных черт. При этом мы будем вынуждены также отказаться и от представления об обучении как о способе компенсации этого отсутствия заполнением знаниями пустой емкости. Поскольку жизнь означает рост, каждое существо на любой стадии своего существования безусловно и истинно живет с подлинной внутренней полнотой и абсолютными правами. Следовательно, образование означает обеспечение условий, поддерживающих рост, и должно быть адекватным жизни человека независимо от его возраста. Сначала мы с раздражением смотрим на незрелость, считая, что ее необходимо как можно быстрее преодолеть, а потом сформированный такими образовательными методами взрослый с горьким сожалением оглядывается на свои детство и юность как время потерянных возможностей и попусту растраченных сил. И эта нелепая ситуация будет сохраняться, пока мы не признаем, что жизнь имеет собственное внутреннее качество и дело образования связано именно с ним.

Осознание того, что жизнь и есть рост, защищает нас от так называемой идеализации детства, которая на самом деле есть не что иное, как ленивая вседозволенность. Жизнь не следует отождествлять с любым преходящим поступком или интересом. И хотя далеко не всегда легко отличить пустое дурачество от проявления какой-то нарождающейся, хотя и не оформившейся, силы, нужно помнить, что любая особенность поведения лишь знак возможного роста, ее еще нужно превратить в средство развития, продвижения вперед, а не поощрять или культивировать только ради нее самой. Чрезмерное внимание к внешним проявлениям в форме как поощрения, так и упрека может привести к их фиксации и тем самым к остановке развития.

Для родителя, как и для учителя, важны импульсы, движущие вперед, а не то, какими были их внешние проявления. Невозможно лучше выразить принцип уважения к незрелости, чем это сделал Эмерсон[74]: «Уважайте ребенка. Не будьте чересчур родителем. Не покушайтесь на его одиночество. И сразу в ответ на это предложение я слышу вопль: неужели вы готовы отпустить вожжи общественной и личной дисциплины? Неужели вы бросите малое дитя на произвол его собственных страстей и дурачеств и станете называть эту анархию уважением к природе ребенка? Я отвечаю так. Уважайте ребенка. Уважайте его до конца. Но уважайте и себя… Два главных пункта в воспитании мальчика таковы: сохраняйте его природное естество и избавьте его от

всего, кроме этого. Сохраняйте естество, но сорвите с него шумливость, дурачество и жеребячество; сохраните его природу и вооружите ее знанием во всех направлениях, на которые она указывает». И, как далее показывает Эмерсон, почтение к детству и юности не открывает простого и легкого пути для педагогов, а, напротив, предъявляет громадные требования к времени, мысли и жизни учителя. Почтение к детству нуждается во времени, понимании, применении всех великих уроков и помощи Божией. Даже для того, чтобы просто подумать об этом, требуется сильный характер и глубокая личность.

Мысли на полях

Стало банальностью говорить, что образование не должно прекращаться с окончанием школы. Смысл этой банальности в том. что *цель школьного образования – обеспечить возможность его продолжения,* а для этого нужно сформировать способности, поддерживающие рост. *Способность учиться у самой жизни и делать ее условия такими, чтобы все учились в процессе жизни, есть наилучший результат обучения в школе.*

Сначала мы с раздражением смотрим на незрелость, считая, что ее необходимо как можно быстрее преодолеть, а потом сформированный такими образовательными методами взрослый с горьким сожалением оглядывается на свои детство и юность как время потерянных возможностей и попусту растраченных сил.

Для родителя, как и для учителя, важны импульсы, движущие вперед, а не то, какими были их внешние проявления. Невозможно лучше выразить принцип уважения к незрелости, чем это сделал Эмерсон: «Уважайте ребенка. Не будьте чересчур родителем…»

Резюме. Способность расти зависит от пластичности и потребности в других. Оба условия в наивысшей степени присутствуют в детстве и юности. Пластичность, или способность учиться на опыте, обеспечивает формирование привычек. Привычки позволяют управлять средой, использовать ее для целей человека. Навыки принимают форму как привыкания – общего устойчивого равновесия жизнедеятельности с

окружением, – так и активной способности реорганизовывать деятельность для создания новых условий. Первые обеспечивают фон, дают основание для роста, вторые составляют сам рост. Активные навыки включают в себя сообразительность, изобретательность и инициативу в применении своих способностей к новым целям. Они противостоят рутине, которая сигнализирует об остановке роста. Поскольку рост есть свойство жизни, образование – то же самое, что рост, оно не имеет цели вне себя. Ценность школьного образования определяется тем, в какой мере оно формирует стремление к непрерывному росту и обеспечивает средствами осуществления этого стремления в жизни.

Подготовка, раскрытие и тренировка [75]

Резюме. Представление о том, что результатом образовательного процесса является способность к дальнейшему образованию, противостоит ряду концепций, оказавших сильное влияние на педагогическую практику. Первая из них – идея подготовки к конкретным будущим обязанностям или определенному статусу. Мы показали конкретные отрицательные последствия того, что данная цель уводит внимание учителя и учащихся от единственно возможного плодотворного направления – извлечения пользы из потребностей и возможностей настоящего. Следовательно, подобное образование разрушает провозглашаемую цель.

Мысли на полях

…Результатом образовательного процесса является *способность к дальнейшему образованию*… Этому представлению противостоит ряд концепций, оказавших сильное влияние на педагогическую практику.

Первая… – идея подготовки к конкретным будущим обязанностям… Даная цель уводит учителя и учащихся от единственно возможного плодотворного направления – извлечения пользы из потребностей и возможностей настоящего.

(Вторая) – концепция образования как развития врожденных способностей кажется больше похожей на выдвинутое представление о росте… эта концепция точно так же игнорирует взаимодействие врожденных

природных инстинктов с существующей средой, как и представление о подготовке.

> У Фребеля от имени абсолютного целого, находящегося в процессе раскрытия, выступает мистическая символическая ценность определенных объектов и действий (в основном математических); у Гегеля эффективными представителями Абсолюта в настоящем являются сложившиеся социальные институты.

Концепция образования как развития врожденных способностей кажется больше похожей на выдвинутое представление о росте, но в том виде, как она разработана в теориях Фребеля[76] и Гегеля[77], эта концепция точно так же игнорирует взаимодействие врожденных природных инстинктов с существующей средой, как и представление о подготовке. В этих представлениях неявная целостность задана уже в готовом виде и рост оказывается просто процессом перехода к ней – не самоцелью, а лишь средством сделать явным то, что в скрытом виде уже существует. Но поскольку неявное невозможно использовать в образовательном процессе, приходится искать что-то такое, что могло бы представительствовать от его имени. У Фребеля от имени абсолютного целого, находящегося в процессе раскрытия, выступает мистическая символическая ценность определенных объектов и действий (в основном математических); у Гегеля эффективными представителями Абсолюта в настоящем являются сложившиеся социальные институты. Подчеркивание исключительной роли символов и институтов уводит внимание от непосредственного роста опыта во всем богатстве смысла этого явления. Еще одна влиятельная, но ошибочная теория полагает, что ум с рождения обладает определенными способностями, такими, как восприятие, вспоминание, воля, суждение, обобщение, внимание и т. д., а образование есть тренировка этих способностей многократно повторяемыми упражнениями. Данная теория относится к предметному содержанию образования как к чему-то относительно внешнему и безразличному, сводя его ценность к тому факту, что оно предоставляет случай для упражнения общих способностей. Наша критика была направлена против отделения предполагаемых способностей друг от друга и от материала, на котором они действуют. Мы показали, что в результате применения этой теории на практике несоразмерно большое внимание уделяется тренировке узкоспециализированных навыков, а не развитию инициативы,

изобретательности, приспособительных способностей – качеств, для тренировки которых необходимо постоянное использование широкого спектра взаимозависимых видов деятельности.

Мысли на полях

Подчеркивание исключительной роли символов и институтов уводит внимание от непосредственного роста опыта во всем богатстве смысла этого явления.

Еще одна влиятельная, но ошибочная теория полагает, что ум с рождения обладает определенными способностями, такими, как восприятие, вспоминание, воля, суждение, обобщение, внимание и т. д., а образование есть тренировка этих способностей многократно повторяемыми упражнениями.

Наша критика была направлена против отделения предполагаемых способностей друг от друга и от материала, на котором они действуют.

Мы показали, что в результате применения этой теории на практике несоразмерно большое внимание уделяется тренировке узкоспециализированных навыков, а не развитию инициативы, изобретательности, приспособительных способностей – качеств, для тренировки которых необходимо постоянное использование широкого спектра взаимозависимых видов деятельности.

Образование консервативное и прогрессивное [78]

Образование как перестройка

Одни понимают образование как раскрытие врожденных способностей, идущее изнутри, другие – как формирование личности извне с помощью изучения материальных объектов природы или культурных артефактов прошлого, но можно в основу концепции положить идею развития личности и утверждать, что образование есть постоянная реорганизация и перестройка опыта. Оно всегда имеет перед собой эту непосредственную цель, и в той мере, в какой та или иная

деятельность способствует образованию, она трансформирует структуру опыта. Образование в детстве, юности и взрослой жизни протекает одинаково в том смысле, что ценность опыта на любом этапе определяется тем, что в самом деле усвоено, и с этой точки зрения главное в жизни – это наполнить каждое ее мгновение собственным пониманием его смысла. Таким образом, мы можем определить образование как перестройку, или реорганизацию, опыта, которая расширяет его смысл и увеличивает способность человека выбирать направление для последующего опыта.

1. Расширение смысла происходит за счет возросшей способности восприятия связей и смежности действий, в которые мы вовлечены. Деятельность возникает импульсивно, она поначалу слепа и не знает, зачем она, каковы ее связи с другими действиями. Деятельность образовательного характера заставляет человека осознать некоторые связи, которые прежде им не воспринимались. Обратимся снова к нашему простому примеру: ребенок, прикоснувшийся к яркому огню, обжигается. Таким образом он *узнает*, что прикосновение к чему-то, производящему яркий свет, означает жар и боль, т. е. яркий свет некоторого типа указывает на то, что перед ним – источник жара. Действия, посредством которых ученый в своей лаборатории изучает пламя, в принципе ничем не отличаются от этих: посредством некоторых манипуляций он делает доступными восприятию некоторые, прежде игнорируемые связи между жаром пламени и другими объектами. Тем самым его манипуляции с вещами приобретают больший смысл. Он лучше понимает то, что делает, и может умышленно вызывать некоторые последствия вместо того, чтобы просто позволить им происходить, и что это, в сущности, одно и то же. В результате расширения знания о пламени происходит приращение к смыслу слова: все, что становится известно о воспламенении, окислении, излучении тепла и повышении температуры, может стать неотъемлемой частью содержания этого понятия.

Мысли на полях

Одни понимают образование как раскрытие врожденных способностей, идущее изнутри, *другие* – как формирование личности извне с помощью изучения материальных объектов природы или культурных артефактов прошлого, но можно в основу концепции

положить идею развития личности и утверждать, что *образование есть постоянная реорганизация и перестройка опыта.*

Образование в детстве, юности и взрослой жизни протекает одинаково в том смысле, что ценность опыта на любом этапе определяется тем, что в самом деле усвоено, и с этой точки зрения главное в жизни – это наполнить каждое ее мгновение собственным пониманием его смысла.

Расширение смысла происходит за счет *возросшей способности восприятия связей* и смежности действий, в которые мы вовлечены.

Другая сторона образовательного опыта – увеличение способности выбирать направление для поиска нового опыта и возможности управлять им.

2. Другая сторона образовательного опыта – увеличение способности выбирать направление для поиска нового опыта и возможности управлять им. Если человек знает, чего он хочет, если он может своими действиями вызывать желаемые последствия, следовательно, он может предвосхищать события будущего, а потому заранее подготовиться так, чтобы обеспечить наиболее выгодные последствия и избежать нежелательных.

Так что подлинно образовательным опытом является такой, в котором человек имеет возможность и получать знания, и развивать свои способности. Такой опыт противостоит, с одной стороны, рутинной деятельности, а с другой – беспорядочному, взбалмошному поведению.

а) В последнем случае человека «не волнует, что случится», он просто отпускает поводья и никак не связывает последствия своих действий с самими действиями. Мы привычно хмуримся, наблюдая такие непродуманные, случайные действия, рассматривая их как злостное хулиганство, безалаберность или непокорство. Причины такой хаотичной активности можно искать и в самой природе детского возраста, но в реальной действительности подобные действия чаще всего связаны с взрывным характером и плохой приспособленностью к среде. Люди совершают бессмысленные действия, когда находятся под жестким внешним контролем, когда у них нет собственной цели и они выполняют то, что им велели, не понимая связи своей деятельности со всем остальным.

Можно, конечно, учиться и выполняя нечто непонятное, ведь даже в наших сознательных действиях мы многое совершаем, не отдавая себе отчета, поскольку большинство их связей мы просто не улавливаем. Но учимся мы только потому, что после выполнения данного действия мы замечаем результаты, на которые не рассчитывали. Правда, в школе значительная часть учебы состоит в освоении правил, по которым ученики должны действовать. Правила часто таковы, что даже выполнив необходимые действия, ученики не приходят к установлению связи между результатом (скажем, ответом задачи) и использованным методом. Получение нужного результата остается чем-то вроде фокуса или чуда. Такая деятельность, по существу, бессмысленна и вырабатывает привычку к бессмыслице,

Мысли на полях

Так что подлинно образовательным опытом является такой, в котором человек имеет возможность и получать знания, и развивать свои способности. Такой опыт противостоит, с одной стороны, *рутинной деятельности,* а с другой – беспорядочному, *взбалмошному поведению.*

а) Люди совершают бессмысленные действия, когда находятся под жестким внешним контролем, когда у них нет собственной цели и они выполняют то, что им велели, не понимая связи своей деятельности со всем остальным.

Но учимся мы только потому, что после выполнения данного действия мы замечаем результаты, на которые не рассчитывали.

б) Рутинное, автоматическое выполнение действий способно значительно усилить конкретный навык, и в этом смысле можно говорить об их образовательном эффекте, но привычное действие не ведет к выявлению новых связей и взаимовлияний, тем самым скорее ограничивая, чем расширяя смысловой горизонт. А поскольку среда не остается постоянной, должны меняться и наши способы действий, чтобы успешно поддерживать адекватную связь с миром.

б) Рутинное, автоматическое выполнение действий способно значительно усилить конкретный навык, и в этом смысле можно говорить об их образовательном эффекте, но привычное действие не ведет к выявлению новых связей и взаимовлияний, тем самым

скорее ограничивая, чем расширяя смысловой горизонт. А поскольку среда не остается постоянной, должны меняться и наши способы действий, чтобы успешно поддерживать адекватную связь с миром. Единообразный, стандартный способ действия в критический момент может обернуться катастрофой, а превосходный «навык» – полной беспомощностью.

Существенное отличие понимания образования как непрерывной перестройки от тех односторонних представлений, которые критиковались в этой и предыдущих главах, состоит в том, что оно определяет образование как процесс и как результат. Сначала это кажется противоречием, но только сначала. Дело в том, что приобретение опыта требует времени, так что каждый последующий шаг завершает более раннюю стадию и начинает новую. Опыт высвечивает связи, которые существовали и раньше, но не были поняты. Таким образом, последующие результаты раскрывают смысл предыдущих, а опыт в целом в каждый момент определяет предпосылки вовлечения в него вещей, имеющих тот же смысл. Любой такой непрерывный опыт является образовательным, и все образование состоит в приобретении подобного опыта.

Последнее, о чем хочется упомянуть (полнее это будет раскрыто в дальнейшем), что реконструкция опыта может быть делом не только отдельного человека, но и общества в целом. В предыдущих главах мы для простоты изложения рассуждали так, как будто образование подрастающего поколения… направлено лишь на то, чтобы они догнали взрослых в плане развития и доступа к ресурсам группы. Такое представление в основном адекватно описывает статичные общества, считающие высшей ценностью поддержание установленных обычаев. Но в развивающихся обществах приобретение молодежью опыта стараются организовать так, чтобы он способствовал формированию лучших навыков и установок, а не воспроизводил существующие, с тем чтобы будущее общество взрослых людей превосходило нынешнее.

Мысли на полях

Дело в том, что приобретение опыта требует времени, так что каждый последующий шаг завершает более раннюю стадию и начинает новое. Опыт высвечивает связи, которые существовали и раньше, но не были поняты. Таким образом, последующие

результаты раскрывают смысл предыдущих, а опыт в целом в каждый момент определяет предпосылки вовлечения в него вещей, имеющих тот же смысл.

…Реконструкция опыта может быть делом не только отдельного человека, но и общества в целом. В предыдущих главах мы для простоты изложения рассуждали так, как будто образование подрастающего поколения… направлено лишь на то, чтобы они догнали взрослых в плане развития и доступа к ресурсам группы.

…В развивающихся обществах приобретение молодежью опыта стараются организовать так, чтобы он способствовал формированию лучших навыков и установок, а не воспроизводил существующие, с тем чтобы будущее общество взрослых людей превосходило нынешнее.

Люди давно уже поняли, что образование в какой-то степени можно сознательно использовать для устранения явных недостатков общества: если вывести молодых людей на дорогу, свободную от ныне существующих пороков, образование станет инструментом осуществления лучших надежд человечества. Но мы, несомненно, еще далеки от осознания потенциальных возможностей образования как конструктивного средства улучшения общества, от понимания того, что оно – развитие не только нынешних детей и юношества, но и того будущего общества, в котором они будут жить.

Резюме. Образование можно строить либо с оглядкой на прошлое, либо с мыслью о будущем. Иными словами, его можно рассматривать либо как процесс приспособления будущего к прошлому, либо как использование прошлого в качестве материала для становления будущего. В первом случае стандарты прошедшего используются в качестве образцов для настоящего. Ум рассматривается как совокупный содержательный континуум, сформированный в результате введения той или иной информации. В этом случае более ранние порции составляют материал, к которому будут привязываться последующие. Самые ранние впечатления детей чрезвычайно важны, и это необходимо подчеркнуть, поскольку на практике их очень часто недооценивают. Однако они не состоят из предъявляемого извне материала, а возникают во взаимодействии врожденных задатков со средой, постепенно изменяются и задатки, и среда. Недостаток теории формирования посредством связи представлений

(Гербарт) состоит в пренебрежении этими непрерывными взаимодействиями и изменениями.

Те же критические соображения применимы к теориям, ограничивающим содержание образования культурным наследием прошлого, особенно при изучении литературы. Если эти тексты изучать в отрыве от реальности, в которой людям приходится действовать, они создают особую, альтернативную среду. Однако их, безусловно, можно изучать с пользой, расширяя с их помощью смысл явлений, с которыми нам приходится активно иметь дело в настоящем. Предлагаемая нами концепция образования в основе своей сводится к идее непрерывной перестройки опыта, чем она резко отличается от концепций образования как подготовки к взрослой жизни, раскрытия врожденных способностей, формирования личности внешними влияниями рекапитуляции прошлого.

Мысли на полях

Люди давно уже поняли, что образование в какой-то степени можно сознательно использовать для устранения явных недостатков общества: если вывести молодых людей на дорогу, свободную от ныне существующих пороков, образование станет инструментом осуществления лучших надежд человечества.

Образование можно строить либо с оглядкой на прошлое, либо с мыслью о будущем.

Самые ранние впечатления детей чрезвычайно важны, и это необходимо подчеркнуть, поскольку на практике их очень часто недооценивают. Однако они не состоят из предъявляемого извне материала, а возникают во взаимодействии врожденных задатков со средой, постепенно изменяются и задатки, и среда.

Предлагаемая нами концепция образования в основе своей сводится к идее непрерывной перестройки опыта, чем она резко отличается от концепций образования как подготовки к взрослой жизни…

Часть II
Школа в перспективе XXI века

Перспективы демократической школы

От составителя

Центральная проблема демократизации школы – это проблема подготовки молодежи к жизни в условиях демократии, что требует от них способности и желания быть свободными и ответственными участниками жизни общества. Обучение навыкам демократии можно осуществлять уже в классе, который должен превратиться в сообщество исследователей.

Построенное по принципу равного вовлечения всех обучающихся в исследование истины школьное сообщество более всего соответствует принципу «участвующей демократии».

В классе как сообществе исследователей обучение демократии происходит одновременно с развитием необходимых когнитивных, этических и социально-психологических навыков.

Проблема свободы и согласования собственной позиции с позицией других людей трудна для детей.

Она легче осознается и решается в диалогическом свободном общении со сверстниками, которое позволяет обеспечить:

а) свободу мнений;

б) необходимость их формулирования, высказывания и обоснования;

в) интеллектуальную ответственность, умение критиковать и выслушивать (понимать, принимать, доказательно опровергать);

г) искусство достигать компромиссов, приходить к

соглашению;

д) право на индивидуальность;

е) обязанность вносить вклад в кооперативный поиск истины.

Здесь и права-свободы, и правила-ограничения, накопление личного опыта, и опыт ведения диалога, соучастия, публичного рассмотрения-исследования, и добывание-использование знаний, и когнитивное, нравственное, социальное, индивидуальное развитие.

Класс, превращаясь в сообщество исследователей, приобщает детей к совместной деятельности. Он может брать на себя решение многих школьных дел, а также и некоторые внешкольные дела (участие в социальной помощи, сохранение природы, благоустройство и т. п.).

В таком классе происходит становление разумных, знающих, социально и морально ответственных граждан демократического общества.

Сообщество исследователей – социальный срез демократической практики, *микрокосм демократии.* Оно не только самоуправляемая и саморазвивающаяся группа. Способы его саморегуляции и самокоррекции могут предлагаться более крупным сообществам. Это не может быть демократический ликбез в рамках традиционной педагогики, тот ликбез, к которому сегодня часто пытаются свести широко популяризируемое гражданское образование. Атрибутивные признаки сообщества исследователей – самостоятельное критическое мышление, разумность и свобода.

С.Л. Соловейчик
Человек свободный [79] Манифест газеты «Первое сентября» (1994)

1. Высшая ценность

<…> В этом реальном мире есть свои ценности, есть свои высшие цели для каждого человека. Есть и одна высшая ценность, относительно которой выстраиваются другие цели и ценности.

Для учителя, для воспитателя крайне важно понимать, в чем же состоит эта высшая ценность.

По нашему мнению, такой высшей ценностью является то, о чем люди мечтают и спорят тысячелетиями, что является самым трудным для человеческого понимания, – СВОБОДА.

Спрашивают: кого же теперь воспитывать?

Мы отвечаем: ЧЕЛОВЕКА СВОБОДНОГО.

2. Что такое свобода?

Чтобы ответить на этот вопрос, написаны сотни книг, и это объяснимо: свобода – понятие бесконечное. Оно принадлежит к высшим понятиям человека и поэтому принципиально не может иметь точного определения. Бесконечное неопределимо в словах. Оно выше слов. Сколько люди живут, они будут стараться понять, что же такое свобода, и стремиться к ней.

Полной социальной свободы нет нигде в мире, экономической свободы для каждого человека нет и, судя по всему, быть не может; но свободных людей – огромное множество. Как же получается?

В словах «свобода» содержится два разных понятия, сильно отличающихся одно от другого. По сути, речь идет о совершенно разных вещах.

Философы, анализируя это трудное слово, пришли к выводу, что есть *«свобода – от»* – свобода от какого бы то ни было внешнего угнетения и принуждения и есть *«свобода – для»* – внутренняя свобода человека для его самоосуществления.

Внешняя свобода, как уже говорилось, не бывает абсолютной. Но внутренняя свобода может быть беспредельной даже при самой трудной жизни.

В педагогике давно обсуждается свободное воспитание. Учителя этого направления стремятся дать ребенку внешнюю свободу в школе. Мы говорим о другом – о внутренней свободе, которая доступна человеку во всех обстоятельствах, для которой не надо создавать специальных школ.

Внутренняя свобода не зависит жестко от внешней. В самом свободном государстве могут быть зависимые, несвободные люди. В самом несвободном, где все так или иначе угнетены, могут быть свободные. Таким образом, воспитывать свободных людей не рано и никогда не поздно. Мы должны воспитывать свободных людей не потому, что наше общество обрело свободу – это спорный вопрос, – а потому, что внутренняя свобода нужна самому нашему воспитаннику, в каком бы обществе он ни жил.

Человек свободный – это человек, свободный внутренне. Как и все люди, внешне он зависит от общества. Но внутренне он независим. Общество может освободиться внешне – от угнетения, но стать свободным оно может лишь тогда, когда люди в большинстве своем будут внутренне свободны.

Вот это и должно быть, на наш взгляд, целью воспитания: внутренняя свобода человека. Воспитывая внутренне свободных людей, мы приносим самую большую пользу и нашим воспитанникам, и стране, стремящейся к свободе.

Здесь нет ничего нового; присмотритесь к лучшим учителям, вспомните своих лучших учителей – они все старались воспитывать свободных, потому-то они и запоминаются.

Внутренне свободными людьми держится и развивается мир.

3. Что такое внутренняя свобода?

Внутренняя свобода так же противоречива, как и свобода вообще. Внутренне свободный человек, свободная личность, в чем-то свободен, а в чем-то не свободен.

От чего свободен внутренне свободный человек? Прежде всего от страха перед людьми и перед жизнью. От расхожего общего мнения. Он независим от толпы. Свободен от стереотипов мышления – способен на свой, личный взгляд. Свободен от предубеждений. Свободен от зависти, корысти, от собственных устремлений.

Можно сказать так: в нем свободно человеческое.

Свободного человека легко узнать: он просто держится, по-своему думает, он никогда не проявляет ни раболепства, ни вызывающей дерзости. Он ценит свободу каждого человека. Он не кичится своей свободой, не добивается свободы во что бы то ни стало, не сражается за свою личную свободу – он всегда владеет ею. Она дана ему в вечное владение. Он не живет для свободы, а живет свободно. Это легкий человек, с ним легко, у него полное жизненное дыхание.

Каждый из нас встречал свободных людей. Их всегда любят.

Но есть нечто такое, от чего действительно свободный человек не свободен. Это очень важно понять.

От чего не свободен свободный человек?

От совести.

4. Что такое совесть?

Если не понять, что же такое совесть, то не понять и внутренне свободного человека. Свобода без совести – ложная свобода, это один из видов тяжелейшей зависимости. Будто бы свободный, но без совести – раб дурных своих устремлений, раб обстоятельств жизни, и внешнюю свою свободу он употребляет во зло. Такого человека называют как угодно, но только не свободным. Свобода в общем сознании воспринимается как добро.

Обратите внимание на важное различие: тут не сказано – не свободен от своей совести, как обычно говорят. Потому что

совесть не бывает своя. Совесть и своя, и общая. Совесть – то общее, что есть в каждом отдельно. Совесть – то, что соединяет людей.

Совесть – это правда, живущая между людьми и в каждом человеке. Она одна на всех, мы воспринимаем ее с языком, с воспитанием, в общении друг с другом. Не нужно спрашивать, что же такое правда, она так же не выразима в словах, как и свобода. Но мы узнаем ее по чувству справедливости (с – правдой), которое каждый из нас испытывает, когда жизнь идет по правде. И каждый страдает, когда справедливость нарушается – когда попирается правда. Совесть, чувство сугубо внутреннее и в то же время общественное, говорит нам, где правда и где неправда. Совесть заставляет человека придерживаться правды, то есть жить с – правдой, по справедливости. Свободный человек строго слушается совести – но только ее.

Учитель, цель которого – воспитание свободного человека, должен поддерживать чувство справедливости. Это главное в воспитании.

Никакого вакуума нет. Никакого госзаказа на воспитание не нужно. Цель воспитания одна на все времена – это внутренняя свобода человека, свобода для правды.

5. Свободный ребенок

Воспитание внутренне свободного человека начинается в детстве.

Внутренняя свобода – это природный дар, это особый талант, который можно заглушить, как и всякий другой талант, но можно и развивать. Этот талант в той или иной мере есть у каждого, подобно тому как у каждого есть совесть, – но человек или прислушивается к ней, старается жить по совести, или она заглушается обстоятельствами жизни и воспитанием.

Цель – воспитание свободного – определяет все формы, способы и методы общения с детьми.

Если ребенок не знает угнетения и научается жить по совести, к нему сами собой приходят все житейские, общественные навыки, о которых так много говорится в традиционных теориях воспитания. На наш взгляд, *воспитание заключается лишь в развитии той внутренней свободы, которая и без нас есть в ребенке, в ее поддержке и охране.*

Но дети бывают своевольны, капризны, агрессивны. Многим взрослым, родителям и учителям кажется, что предоставлять детям свободу – опасно.

Тут проходит водораздел двух подходов в воспитании.

Тот, кто хочет вырастить свободного ребенка, принимает его таким, какой он есть, – любит его освобождающей любовью. Он верит в ребенка, эта вера помогает ему быть терпеливым.

Тот, кто не думает о свободе, боится ее, не верит в ребенка, тот неизбежно угнетает его дух и тем губит, глушит его совесть. Любовь к ребенку становится угнетающей. Такое несвободное воспитание и дает обществу дурных людей. Без свободы все цели, даже если они кажутся высокими, становятся ложными и опасными для детей.

6. Свободный учитель

Чтобы вырасти свободным, ребенок с детства должен видеть рядом с собой свободных людей, и в первую очередь – свободного учителя. Поскольку внутренняя свобода не прямо зависит от общества, всего лишь один учитель может сильно повлиять на талант свободы, скрытый в каждом ребенке, как это бывает и с музыкальными, спортивными, художественными талантами.

Воспитание свободного человека посильно каждому из нас, каждому отдельному учителю. Вот поле, где один – воин, где один может все. Потому что дети тянутся к свободным людям, доверяют им, восхищаются ими, благодарны им. Что бы ни происходило в школе, внутренне свободный учитель может быть в победителях.

Свободный учитель принимает ребенка равным себе человеком. И этим он создает вокруг себя атмосферу, в которой только и может вырасти свободный человек. Быть может, он дает ребенку глоток свободы – и тем спасает его, научает его ценить свободу, показывает, что жить свободным человеком возможно.

7. Свободная школа

Учителю гораздо легче сделать первый шаг к воспитанию свободного, легче проявлять свой талант к свободе, если он работает в свободной школе.

В свободной школе – свободные дети и свободные учителя.

Таких школ не столь уж много на свете, но все же они есть, и значит, этот идеал осуществим.

Главное в свободной школе не то, что детям предоставляют делать все, что они хотят, не освобождение от дисциплины, а учительский свободный дух, самостоятельность, уважение к учителю. В мире много очень строгих школ с традиционными порядками, и все же именно эти элитные школы дают наиболее

ценных людей. Потому что в них свободные, талантливые, честные учителя, преданные своему делу, – и потому в школе поддерживается дух справедливости. Однако в таких авторитарных школах далеко не все дети вырастают свободными. У некоторых, слабейших, талант свободы заглушается, школа ломает их.

Подлинно свободная школа та, в которую дети идут с радостью, где свобода царит на каждом уроке.

Именно в такой школе дети обретают смысл жизни. Они научаются думать свободно, держаться свободно, жить свободно и ценить свободу – свою и каждого человека.

8. Путь к воспитанию свободных

Свобода – это цель, и дорога.

Для учителя важно вступить на эту дорогу и идти по ней, не слишком уклоняясь. Дорога к свободе очень трудна, ее без ошибок не пройдешь, но будем придерживаться цели.

Первый вопрос воспитателя свободных: не угнетаю ли я детей? Если я принуждаю их к чему-то – ради чего? Я думаю, что ради их пользы, но не убиваю ли я детский талант свободы? Передо мной класс, я нуждаюсь в определенном порядке, чтобы вести занятия, но не ломаю ли я ребенка, стараясь подчинить его общей дисциплине?

Возможно, не каждый учитель найдет ответ на каждый вопрос, но важно, чтобы эти вопросы были заданы себе.

Свобода умирает там, где появляется страх. Учитель не боится детей, но и дети не боятся учителя – и свобода сама собой приходит в класс.

Освобождение от страха – первый шаг на пути к свободе в школе.

Осталось добавить, что человек свободный всегда красив. Воспитать духовно красивых, гордых людей – это ли не мечта учителя?

Э.В. Энжел, К.Л. Хан
Воспитание демократического сознания [80]

Всемирные перспективы

…Демократами не рождаются, их воспитывают, и это воспитание может и должно быть обдуманным, преднамеренным. Под «демократами» здесь понимаются мужчины и женщины,

овладевшие способами совместной жизни, почитающие суверенитет народа более, чем авторитаризм, подлинный плюрализм культур более, чем притеснение во имя политической партии, стремящиеся к свободе, законности, справедливости и равенству как нравственной основе общественной жизни.

Мы рассматриваем демократическое образование в контексте различных культур, пытаемся понять, как могут быть внедрены в сознание масс всеобщие идеи демократии, гражданской активности, образования. Мы обратимся к опыту трех стран – Великобритании, Дании и Японии – в надежде, что найдем то зеркало, в котором увидим себя.

Великобритания

В Великобритании политику и образование принято рассматривать как две самостоятельные, изолированные сферы. Гражданское образование часто подозревают в идеологическом внушении. Те немногие, кто стал профессиональным политиком, приобрели необходимый опыт в независимых дорогостоящих пансионах или в общественной деятельности. Ученики обычных школ большей частью получают политическое образование в семье, через средства массовой информации или через «скрытые» (распределенные по нескольким предметам) курсы обучения. Как описывает Листер, «в элитных школах, например Итоне и Харроу, избранное меньшинство – родившиеся в сорочке – училось управлять, а во множестве обычных школ большинство – быдло – училось следовать». Можно соглашаться или не соглашаться с мнением, что основную массу людей готовили к тому, чтобы быть ведомыми, но ясно одно: огромное количество молодежи получало гражданское образование скорее случайно, эпизодически, чем намеренно и последовательно.

«Скрытая программа». Интерес к гражданскому воспитанию, возникший в рамках движения за политическую грамотность, не проявился при разработке законадательства об образовании. Правда, в национальные программы включили историю и/или географию, усвоение которых подлежало оцениванию. Гражданское же образование, вместе с экологическим и физическим, определили как межпредметное, которое «вливается» в отдельные предметы и не оценивается («скрытая» программа). Посетитель английской школы тотчас ощущает влияние скрытой программы. Британские школьники одеты в форму одного покроя или цвета. Все носят свитера – девочки с юбками, мальчики с брюками; в некоторых школах требуют галстуки и куртки (блейзеры). Ученики средней школы обычно

начинают свой день с регистрации у тьютора, а затем идут на ассамблею, чтобы послушать чтение Библии, обращение директора, речь главы местной церкви или благотворительное выступление христианской рок-группы. На территориях с большим числом эмигрантов ассамблеи, так же как курсы религиозного образования, могут подчеркнуть тему многообразия верований.

Часто классы выбирают членов школьного совета, которые планируют праздники, собирают деньги на благотворительность, обсуждают вопросы школьной формы, домашнего задания, дисциплины. В некоторых школах таких советов нет.

Курсы истории и географии – это те предметы в национальной программе, которые могли бы внести серьезный вклад в гражданское образование. Однако их цель – дать академические знания, а не подготовить школьников к участию в демократической жизни. Учителя истории – мастера описывать происшествия и рассказывать исторические анекдоты, удерживающие внимание юных учеников. Учителя географии используют свои глубокие познания, чтобы растолковать географические теории и дать сведения, например, о том, какие виды энергии важны для Британии. Ученики делают записи и просматривают (заучивают) их к экзамену в конце года.

Во многих школах в дополнение к национальным учебным программам раз в неделю проходит урок по персональному и общественному развитию (PSD). Это занятия по религиозному, валеологическому, половому воспитанию и профессиональной подготовке. Обсуждаются проблемы прав человека, торговой безопасности, злоупотребления алкоголем и наркотиками. Может оказаться, что учитель математики или иностранного языка ведет этот предмет. Иногда местные политические деятели приходят в гости со своими выступлениями.

Не получили, а ухватили. Когда в 1993 г. опросили учеников средних школ в различных районах Англии, большинство сказали, что у них нет интереса к политике, управлению или текущим событиям. Хотя почти все сообщили, что смотрят телевизионные новости и регулярно читают газеты, однако они охотнее читали сжатое изложение событий, чем статьи с серьезным анализом. Что до обсуждения политики в школе, то большинство сказали, что не делают этого. Некоторые вспомнили, что парламент упоминался на истории, и только. Оказалось, что ученики на бизнес-курсах изучали сельскохозяйственную политику Европейского союза(!), но не касались серьезных мировых проблем. Один из немногих ориентирующихся в политике подростков объяснил, что его

информированность не имеет отношения к школе, а основана на чтении газет и собственном интересе.

Наблюдения и беседы с английской молодежью подтвердили правдивость утверждения, что в Великобритании политическое образование «ухвачено, а не получено», и больше случайно, чем преднамеренно.

Дания

До 16 лет все датские ученики посещают народную школу, после чего выбирают: остаться на дополнительный год, идти работать или продолжить обучение – в коммерческой (торговой) школе или гимназии. Первейшей задачей народной школы является создание демократической обстановки, чтобы подготовить граждан к участию в жизни общества, к выработке решений. Для этого с первого года обучения еженедельно по расписанию проводятся встречи, на которых ученики обсуждают проблемы класса и школы, советуются с представителями ученического совета, решают, какие темы и какими методами будут изучаться. Ученический совет финансируется школьным советом (коллегией) и назначает в коллегию двух представителей. Они имеют равные голоса с двумя представителями от учителей и пятью родителями.

Кофе и сигареты. В датской школе ученики называют учителя по имени; взрослые и дети одеты одинаково (в джинсы и кроссовки) и одинаково кидают сумки на пол. Учитель работает с классом в течение девяти лет. После факультативного десятого года обучения ученики покинут школу, а педагог начнет новый цикл с группой малышей первого класса. В начальной школе два учителя вместе ведут все предметы, но в последние годы специализируются на чем-то любимом (истории, датском, биологии или обязательном курсе «Современные исследования»), а их коллеги берут на себя остальное (английский, физкультуру, искусство, религию). Ученики сами решают, какие темы изучать на «Современных исследованиях» (конфликт в бывшей Югославии или Маастрихтский договор), планируют ежегодные общие путешествия, распределяют деньги (на приобретение нового гаража для велосипедов, например, или на возмещение ущерба, причиненного зданию неизвестными учениками). Ребята исследуют загрязненность местных озер и организуют игры на экологические темы, поощряется работа в малых группах и совершенно самостоятельная.

После девятого или десятого класса около сорока процентов 16–17-летних датчан поступают в гимназии, где они получают

математическую либо языковую специализацию. Независимо от специализации в первый год обучения все гимназисты проходят курс истории. Курсы общественных наук обращают внимание на актуальные вопросы социологии, экономики, политологии, международных отношений.

Вот в одной гимназии ученики сидят в классе, потягивая кофе и покуривая сигареты, и объясняют педагогам, что ученический совет решил продавать презервативы и определить территории, где разрешено курение. Совет также пытается добыть деньги для беженцев и просит предоставить ученикам свободный день, чтобы они могли заработать, нянча детей или продавая газеты. Вся выручка пойдет в фонд помощи. Их учитель Нильс считает, что ученикам гимназии не пристало пренебрегать политическими и международными проблемами. Когда его спросили, почему в классных дискуссиях, на «практическом» экзамене и в проектах ученики готовы представить различные точки зрения и высказать собственные суждения, он засмеялся: «Они знают, что им придется это сделать, чтобы получить хорошую отметку. Такова датская система».

Споры о насущном. В семи датских школах, которые мы посетили в 1993 г., ученики сказали, что изучают Европейский союз, потому что сами выбрали эту тему для исследования. Они были так заинтересованы в вопросе, что каждый раз, когда интервьюер пытался склонить их к разговору о других политических проблемах или событиях, они желали вернуться к обсуждению ЕС, высказывая различные точки зрения.

Ян: «Много причин быть против объединения Дании с другими странами Европы – и одна из них состоит в том, что нам придется быть партнерами Германии или Франции. Другая причина: ущемлено рыболовство, несмотря на то, что сначала поддержали его, и датские фермеры будут также ущемлены в будущем».

Инга Лиз: «Я буду голосовать против, потому что ЕС хорош для экономики, а не для экологии. У других стран нет таких строгих законов о загрязнении окружающей среды, как в Дании».

Лизбет: «Первый договор об общем рынке был хорош и для экономики, но Маастрихтский и Эдинбургский договоры ведут к большей интеграции, и это плохо, потому что много решений будет принято бюрократами, которых никто не выбирал в Дании».

Сорен: «У меня другое мнение. В последние десять лет у нас была безработица, и датские фермеры переживают нелегкие времена. Я проголосую за, потому что думаю, это поможет экономике».

Кирстен: «Мы не можем быть уверены в том, каков будет

результат. Как говорят некоторые, мы можем утратить национальную идентичность, но я думаю, важно сказать “да” по экономическим причинам».

Очевидно, что молодых людей живо интересует политическая ситуация в стране и, возможно, их мнение как-то влияет на сложную линию поведения Дании в ЕС.

Япония

Лидеры довоенного правительства создали систему образования с явной целью использовать современные технические знания для достижения экономического процветания Японии и обеспечения конкуренции с Западом. Конституция того времени, однако, провозглашала преданность традиционным конфуцианским ценностям, особенно ценности культурного наследования и почтения к власти, которые подавляли творчество и способствовали усилению политического деспотизма.

Послевоенная Конституция 1946 г. утвердила обязательное девятилетнее образование и определила новую миссию японских школ: поддержка мира и охрана демократического общественного устройства. Пытаясь подавить национализм, американские советники отменили в побежденной Японии нравственное воспитание, бывшее компонентом довоенных программ. Был установлен стандартный курс общественных наук для девятого класса, разделенный на три части: японская Конституция, структура и функции управления (включая политическую активность гражданина) и национальная экономика.

Исследователь Ролен отметил, что усилия американских послевоенных реформаторов «ничуть не изменили общепринятые установки». Он обнаружил, что современные учителя принимают воспитание гражданина как желательную цель, но чувствуют своим долгом вести это воспитание традиционными методами жесткого руководства, дисциплины и контроля.

Все хорошее быстро кончается. Директор городского культурного центра вспоминает период послевоенных реформ в Японии, когда он был президентом класса в высшей юношеской школе. В то время он как представитель учеников был приглашен вместе с местными учителями и администрацией на встречу с американскими советниками по вопросам установления и охраны демократии в школе. Ученические советы появились тогда в каждой школе и ожидались дискуссии по важным вопросам, с поощрением вопросов от учеников, голосованием по проблемам школы и большей независимостью людей внутри системы. Был сформирован союз учителей, после уроков были популярны

клубные собрания, хотя они удлинили школьный день на несколько часов. Однако большинство реформ просуществовало недолго.

Какое-то время в классах кипели дискуссии. Сначала просили обсуждать политические проблемы, проблемы, связанные со школой. Однако со временем единственным правом учеников стало планирование праздников вроде «Дня культуры» или «Дня спорта». Учителя решили, что у детей не хватает времени на уроки, и дискуссии проводились все реже. Потихоньку все вернулось в прежнее русло. Теперь учителя говорят все время, а ученики только делают записи и запоминают факты.

Большинство японских родителей полагают, что в школе должны преподаваться традиционные ценности. Нравственное образование – это сегодня отдельный предмет, проводимый раз в неделю во всех школах и во всех классах, с первого по девятый. Перечень ценностей, которые должны быть изучены, точно определен министерством, но школьные округа достаточно независимы в выборе конкретных тем и организации уроков. Хотя нравственное образование описывается как форум для обсуждения личных и школьных проблем, опыт японских учителей в организации дискуссий мал, а японские школьники, приученные слушать лекции и делать записи, не имеют опыта участия в дискуссии. Западные наблюдатели часто отмечают, что японские ученики почти не задают вопросов.

Разные мнения? Зачем? На уроке нравственного воспитания учитель восьмого класса дал прямые указания для проведения двухсторонней дискуссии. Все ученики прочитали один и тот же рассказ. Девочки сели по одну сторону классной комнаты, мальчики по другую. Потом учитель представил вопросы, которые отражали противоположные точки зрения на предмет обсуждения. Действительно, были подняты вопросы нравственной мотивации, учитель пытался вытянуть из учеников обоснование своего мнения или позиции, а потом дать возможность сформулировать доводы в поддержку другой стороны. Дискуссии между учениками не получилось; вымученный диалог протекал между учителем и несколькими учениками.

Японские учителя нередко выражают сомнение в уместности и эффективности дискуссии в классе: «Как вы позволяете ученикам не соглашаться друг с другом? Зачем вам дискуссии?» – спрашивают они. Другие замечают: «Дискуссии бесполезны. Они не помогут вам сдать экзамены».

Заявленные Министерством образования цели изучения общественных наук включают на всех уровнях обучения развитие способности граждан навсегда сохранить демократию и мирное

общество. Однако программа общественных наук за пределами начальной школы становится все более и более сегментированной; уроки предназначены давать знания о японской истории, географии, управлении, экономике. Практика преподавания, несмотря на редкое, от случая к случаю использование выступлений учеников и видеопрограмм, сводится к лекциям, записям и опросам.

Японское равенство. И все же воспитание «общественного» японца является задачей первостепенной важности для педагогов, начиная с дошкольного уровня и до наставников в старшей школе. Дошкольники получают большой опыт социального взаимодействия, что способствует развитию навыков совместного решения проблем, становлению личной ответственности за успех группы и чувства причастности к группе как главного условия личной удовлетворенности. Начальная школа организована так, чтобы дать всем ученикам равные возможности в получении высокого стандарта национального образования во всех округах и префектурах страны. Все японские первоклассники учатся выращивать вьюнок, второклассники культивируют подсолнухи, третьеклассники – горох, четвероклассники – картофель, пятиклассники – рис и шестиклассники – тыкву. Национальная программа строго диктует, что изучать и как быстро. Если во вторник посетить одну городскую школу, где семиклассники изучают параграф№ 7 учебника по общественным наукам, то в среду в другой, сельской, школе семиклассники будут читать параграф№ 8.

Идея, что каждый ребенок должен иметь равный доступ к программе, распространяется на все предметы, включая физкультуру, рисование, музыку, и ожидается, что каждый способен преуспеть. Из-за этих взглядов, которые выглядят стремлением к равноправию, затрудняются классификация и обучение «особых» детей; фактически в Японии очень медленно развивалось специальное образование для детей со всеми видами нарушений – зрительными, слуховыми, интеллектуальными и другими. Хотя в небольшом проценте прогрессивных городских школ и были изменения, в большинстве учебных заведений все дети, независимо от специальных нужд, имеют одну планку, и от них ожидают равных успехов. Ко времени, когда дети с ограниченными возможностями достигают средней школы, они остаются так далеко позади, что изгоняются сверстниками и игнорируются учителями, несмотря на вызывающе разрушительное поведение.

Другой демократический принцип, который кажется действующим в начальной школе, – это групповое принятие

решений. Ученикам дали тщательно определенные сферы школьной жизни, внутри которых они могут действовать с высокой степенью групповой автономии. Внутри группы индивидуализм быстро ослабевает; но группы учеников действительно планируют отдельные дела: ухаживают за школьной территорией, решают, как провести вместе свободное время.

В высшей школе правила требуют высокого уровня подобия в одежде и нормах поведения, и учителя-наставники несут полную ответственность за соблюдение учениками этикета в школе и вне ее. Если ученик замечен в неподобающем поведении в общественных местах, наставнику обычно сообщают об этом (чаще, чем родителям), и он принимает строгие меры по исправлению поведения, иногда посещая дом ученика, чтобы обеспечить наказание. Словесные и физические наказания также регулярно назначаются в учительской, где все присутствующие становятся свидетелями унижения нарушителя. Иногда появляются сообщения о сопротивлении учеников школьным правилам: девятиклассник отказался стричь волосы или маленькая группа учеников предложила новое обеденное расписание. Но эти протесты редко приводят к реальным изменениям в школьной политике, даже если получают отклики в прессе и некоторую поддержку родителей.

Не вашего ума дело! Интервью с учителями убедили, что политика закрыта для обсуждения в обществе и, конечно, не считается подходящей темой для разговоров и размышлений старшеклассников. Чиновник японской школы, который проверял анкету по вопросам гражданского воспитания, перед тем как дать окончательное добро, изменил пункт о том, приветствуется ли наличие различных точек зрения в классных дискуссиях, добавив: «на темы школьной жизни». Он настаивал, что это единственные дискуссии, в которые могут быть вовлечены ученики. Другая закрытая для обсуждения тема – положение меньшинств: корейцев, исторических парий. Тот же школьный чиновник остро реагировал на вопросы по дискриминации и утверждал, что они должны быть удалены из анкеты, пока проблемы дискриминации существуют в Японии:

«Учителя не хотят, чтобы ученики задавали об этом вопросы, потому что все люди в мире должны быть равны. Они думают, лучше вообще не говорить об этом».

Наблюдения показали, что японские старшеклассники еще более политически пассивны, чем американские. Статистика последних лет показывает, что в Японии увеличивается число подростков, которые сами оставили школу или были выгнаны.

Однако большинство японской молодежи усердно учится, чтобы сдать экзамены, добиться места в высшей школе и получить впоследствии работу в хорошей компании. Они конформны в своих желаниях, далеки от политического процесса и предпочитают, по традиции, стать «хорошими японцами», а не активными гражданами.

Итак, люди должны быть подготовлены к роли суверенных граждан, если уж демократия создана и выдержала испытание временем. Кроме того, существует связь между типом гражданского воспитания, установленного государством, типом гражданственности, который при этом воспроизводится, и развитием в обществе гражданской культуры. Участие в открытых дискуссиях по наболевшим вопросам, поддержка плюрализма и критическое мышление существенны, если целью гражданского воспитания является взращивание общественной активности и дальнейшее развитие идеалов демократии.

А.Н. Тубельский [81]
Демократическое образование [82]

Сущность и проблемы демократического образования

Если от неявного содержания образования, от уклада школьной жизни не в меньшей степени, чем от целенаправленных действий – программ, методик, учебников, зависит как процесс, так и результаты школьного обучения и воспитания, то это ставит каждый школьный коллектив и каждого учителя перед выбором – отнести себя к сторонникам или противникам того или иного уклада, т. е. профессионально – личностного самоуправления.

Однако для такого самоопределения нужны основания. Такими основаниями не могут служить непосредственно знания и опыт, во многом они обусловлены базовыми ценностями педагога, его личной картиной мира, его взглядами на сущность человека, на сущность процесса превращения индивида в личность.

Попытаемся… раскрыть один из возможных подходов к сущности образовательного процесса, к его укладу и, как следствие, к проблеме гражданского, правового образования. Для этого прибегнем к такой развернутой метафоре. Можно представить практику, да и теорию образования (как исторически, так и в современном состоянии) большой рекой с двумя берегами. Один из них, *правый берег* – крутой и многонаселенный. Там есть вершины и горы. Самая высокая из

них, пожалуй, – Я.А. Коменский[83], создатель классно-урочной системы. Вершины поменьше – А. Дистервег[84], И. Гербарт[85], вплоть до нашего В.Ф. Шаталова[86]. На этом берегу – множество дидактических принципов, частных методик, технологий обучения, множество моделей учебного процесса, учебных планов и образовательных стандартов, тщательно выверенные формы проверки усвоения знаний – от контрольных работ до тестов по всем мыслимым предметам. На правом берегу сотни НИИ, КБ и экспериментальных производств.

Попавший на этот берег ребенок интересует его обитателей настолько, насколько легко или трудно поддается он труду по натягиванию на него своеобразного колпака (не суть важно, какого) – или колпака культуры, или основ наук, или способов мышления, или деятельности. Этот берег, по сути, завершен. Ведь никто лучше В.Ф. Шаталова не придумал, как научить каждого, не случайно у него школы – банка с рассолом, а ученик – как огурец, который непременно просолится. Здесь, как правило, не ставится вопрос о том, кто чему сам хочет научиться. Есть некое содержание, которое надо вложить в ребенка, которое он должен освоить. При этом могут быть как гуманитарные методы побуждения к освоению, так и насильственные. Первые желательны, вторые, как правило, осуждаются. Возможность выявления того, что потенциально присутствует в ребенке, даже не обсуждается. Задача развертывания, взращивания индивидуального и уникального не только не решается, но и не ставится.

Левый берег – пологий, низменный и топкий. На нем почти нет дидактических вершин, немного и педагогической практики, разве что Я. Корчак, Л. Толстой[87] и, может быть, Р. Штайнер, причем последний – только в своей собственной практике (его последователи – нынешние вальдорфские школы сюда помещаются с трудом). Здесь куда больше философов и психологов – Сократ[88] и Руссо[89], Сартр[90] и Роджерс[91], Фромм[92] и Маслоу[93]. Находящийся на этом берегу ребенок сам движется по топям и лугам жизни, ведь содержание образования – он сам, и сам он строит собственный образ, т. е. образуется. Всевозможные учебные предметы, даже основы наук сами по себе, не важны, как впрочем, не важны последовательность и систематичность их освоения. Они, по сути, лишь материал, который используют здешние учителя для понимания и раскрытия ребенком самого себя… И школа здесь поэтому без программ, уроков и учебников.

Программы здесь строит каждый ученик для себя сам, конечно, с помощью педагогов, которых можно назвать

тьюторами, или фасилитаторами, или консультантами. Им здесь труднее всего. И дело не столько в отсутствии богатой педагогической традиции или внимания к ним общества. Самое трудное, что в этой ситуации содействие в выращивании индивидуальности становится возможным только при повседневной заботе взрослого о выращивании собственной уникальности и независимости… И действительно, зачем учителю с правого берега постоянно создавать образ своего Я, вообще образовываться? Ему достаточно тех знаний, что ему дали в институте или на курсах повышения квалификации, чтобы учить младших, неразумных.

Моста между двумя берегами реки образования нет. Как правило, то, что создано на правом берегу, не годится для берега левого. Идеи, содержание и средства работы на левом берегу или не понимаются и не принимаются на правом берегу, или узнаются на нем по принципу «мы так делаем». Особенно увлекаются правобережными декларациями и лозунгами, взятыми с левого берега, такими, как гармоничное воспитание, гуманный и гуманитарный подход, личностно-ориентированное образование и т. п., которые, однако, никак не меняют процесс вкладывания заготовленной взрослыми программы в голову ребенка.

Приведем возможную характеристику наиболее общей и примерной модели школы «левого берега», школы, где социализация ребенка, его формирование как гражданина открытого, демократического общества не только не подавляют уникальности личности, но служат пониманию ребенком своей индивидуальности и позволяют самому ее развивать и совершенствовать.

Подготовка детей к школьному периоду в семье или дошкольном отделении такой школы состоит не в формировании первоначальных навыков чтения, письма и счета, а в подготовке к жизни в свободном образовательном пространстве школы, в выработке умения ориентироваться во взаимодействии с природой, культурой, другими людьми. Главное внимание уделяется условиям для развития органов чувств – осязания, обоняния, слуха, зрения и умения владеть собственным телом. Условием такого развития признается деятельность ребенка в разновозрастных группах, где дети вместе с воспитателями «проживают» различные события индивидуальной и коллективной жизни, смену времен года, традиционные праздники, играют в ролевые игры, имитирующие занятия взрослых, сюжетные игры, в театр, цирк, концертный зал, музей и т. п.

Большое внимание уделяется выращиванию растений и

наблюдению за их ростом, а также приготовлению пищи, обустройству окружающей среды, изобразительному творчеству, занятиям ручным трудом, музыкой, физкультурой. Главным принципом при этом является отказ от программирования деятельности детей, воспитатель должен угадать их сегодняшнюю потребность в той или иной деятельности, преобладающее настроение группы и отдельного ребенка, создать условия для взаимодействия, самовыражения и самодеятельности.

В начальной школе – трехлетней, четырехлетней и пяти-шестилетней (могут быть разные варианты) – освоение общекультурных навыков чтения, письма, счета ведется в индивидуальном для каждого ребенка темпе, при этом особое внимание уделяется средствам самовыражения своего опыта, чувств, интересов. Создаются условия для развития процессов понимания и умения выстраивать собственную деятельность. При этом важной задачей учителей является не передача общекультурных способов понимания, анализа, выстраивания различных деятельностей, а побуждение к выращиванию и осознанию собственных, индивидуальных способов работы. Они универсальны не потому, что ими пользуются все люди, не потому, что в культуре принято действовать именно так, а потому что, познав свой способ в одной деятельности, человек может использовать его в других.

Содержание учебных занятий и отбор учебного материала определяются учителем вместе с детьми в процессе коллективного обсуждения целей, смысла и хода предстоящей работы. Балльной системы оценивания не существует. В конце учебного периода составляется качественно-содержательная характеристика, в которой отмечаются продвижения ребенка в освоении способов работы и умении, даются рекомендации, как повысить эффективность, при этом успехи не сравниваются с нормами оценок и успехами товарищей, а оцениваются в сравнении с самим собой.

В основной школе (четырех– или пятилетней) главной задачей является обеспечение «пробы сил» подростка в различных видах познавательной, трудовой, художественно-творческой, общественно-организаторской, физкультурно-спортивной деятельности. Кроме обязательных предметов, выделяется время для уроков по выбору, а также для занятий в лабораториях школы или в окружающей среде над самостоятельно выбранными темами и проектами. Учебный год завершается творческими экзаменами, на которых проводится защита самостоятельной работы, подготовленной в течение года. Такая защита проходит открыто в присутствии приглашенных самим учеником родителей

и товарищей и является демонстрацией и показателем индивидуального продвижения.

Один день в неделю посвящается социальной практике: ребята индивидуально или по группам с помощью родителей, выпускников школы определяют объекты своей деятельности как в школе (работа в трудовых мастерских или в библиотеке, помощь учителям начальных классов, различные микрофирмы и т. п.), так и в окружающей среде (стажировка на предприятиях, в больницах, помощь пенсионерам и инвалидам, работа в различных организациях сервиса и торговли, по благоустройству города и т. д.).

Таким образом, в течение нескольких лет подросток может попробовать себя в разных видах деятельности и, главное, получить опыт общения и взаимодействия со взрослыми людьми. Особенностью учебных занятий (как предметных, так и межпредметных и метапредметных) является их версионный характер, когда содержание курса или темы предлагается в виде нескольких равноправных гипотез и различных способов работы (как представляемых учителем и учениками, так и существующих в культуре). При этом не требуется обязательно сразу находить единственно правильный ответ или решение. Подобная незавершенность содержания побуждает детей к самостоятельному поиску ответов, способствует становлению индивидуальной и неповторимой картины идеального и материального мира.

В старшей школе (10-е и 11-е классы), за исключением нескольких обязательных предметов, обучение ведется по индивидуальным учебным планам, которые составляет сам ученик. Основная форма учебного процесса – мастерская, которой руководит учитель или приглашенный специалист. В мастерских преимущественно осуществляется передача способов научной, трудовой, художественно-творческой и другой деятельности от мастера к ученику. Для желающих освоить все курсы базисного плана вводятся так называемые «интенсивы», где за короткое время можно освоить государственный минимум.

Главная задача обучения в последнем, 12-м классе – систематизировать знания для подготовки в вуз или (для желающих) получить начальную профессиональную подготовку. Большое внимание уделяется организации уклада школьной жизни. Назовем его основные черты:

● учителя, ученики и родители разрабатывают и принимают, постоянно изменяя и дополняя, нормы и правила школьной жизни; действуют избранные демократическим путем органы школьного коллектива;

● в школе ученику обеспечивается возможность выбора не только учебного предмета, курса или факультатива, но и темы, темпа усвоения, варианта поведения, формы и способа действия;

● субъектом создания норм и правил коллективной жизни является сам ученик вместе со взрослыми и товарищами;

● обеспечивается открытость принимаемых решений и возможность каждого члена коллектива влиять на характер решений, касающихся всей школьной общины, при самых разнообразных структурах самого коллектива и органов его управления, самоуправления, соуправления.

Таким образом, в такой школе каждому ребенку предоставляется возможность в любое время заняться любимым делом и столько, сколько ему необходимо «искать себя», пробовать себя в любом виде деятельности. По сути, школа открывает перед собой сферу возможностей в виде создания культуросообразных, общественно значимых и вместе с тем отвечающих детским запросам и заказам содержательных пространств: самообразовательного, учебного, художественно-творческого, социально-трудового, правового, досугового, игрового и т. п.

Таким образом, в зависимости от самоопределения педагога или педагогического коллектива или общего коллектива школы (дети, родители и учителя) относительно двух противоположных взглядов на процесс образования и его пространственную или линейную организацию будут различны как цели и задачи гражданского, в том числе правового, образования, так и его содержание, методы и формы.

Пространственная организация школы как основа формирования опыта правового поведения

Если представлять школу как совокупность пространств, то главной деятельностью педагогов и управленцев является забота о создании самих пространств и насыщении их соответствующим содержанием и видами деятельности. Пытаясь описать правовое пространство школы, выделим сначала его отличия от других пространств. Прежде всего отметим, что если другие пространства относительно автономны друг от друга, то правовое как бы перекрывает собой все эти пространства, имея тем не менее свои собственные границы. Если педагогика развития индивидуальности в своей основе занимается именно созданием таких условий – пространств, то возможно предположить, что педагог, работающий с индивидуальностью ребенка, заботится о

том, чтобы научить ребенка понимать границы каждого пространства.

В этих понятых и понятных границах ребенок может делать все, что пожелает, может пробовать себя. Тогда возможны, по крайней мере, два подхода к содержанию педагогической деятельности. *Первый подход* состоит в том, чтобы постепенно расширяя границы свободы, отслеживать, насколько комфортны эти нормы для каждого ребенка, т. е. возможно ли ему самостоятельно действовать при этих нормах, опробовать себя, среду, средства коммуникации с другими людьми. *Второй подход* предполагает создавать нормы, ограничивающие пространства, вместе с детьми в процессе совместного с ними нормативного творчества. Практика показывает, что ребенок, являющийся творцом норм, законов и правил общей жизни, чаще становится их носителем и защитником, чем те, кто вынужден исполнять нормы, установленные другими, или нормы, существующие как традиции.

Названные подходы могут способствовать развитию процесса самоопределения как процесса «определивания», т. е. способствовать самостоятельному установлению своих пределов. Возможно, что сами поиски границ пространств, да и выбор одного из подходов имеют возрастной аспект. Очевидно, что *наличие самого умения удерживать границы при полной свободе действия не только является одним из критериев, одним из образовательных эффектов школы индивидуальности, но имеет и решающее значение для формирования правового сознания.*

Известно, что правовая культура современных демократических обществ формировалась постепенно, но всегда создание норм права опиралось на готовность свободных людей самим ограничивать свои желания и действия, если они противоречат правам и свободам других людей, если они нарушают сообщество свободных индивидуальностей.

Приведем пример возможного формирования опыта свободного, правового поведения в трудовом пространстве. При его создании, в отличие от системы уроков труда или технологии, возможно развертывание различных мастерских как физического (столярная, слесарная, радиоэлектротехники и электроники, кулинарии и рукоделия), так и умственного труда (информатики, библиотечного дела, воспитателей детского сада, журналистики и т. п.), а также художественно-творческих (керамики, росписи по ткани, оформительских и др.). Каждый ученик свободно выбирает на определенный период одну из мастерских, работает там в специально отведенный учебным планом день, переходит в другую мастерскую в своеобразный «юрьев день» или остается в

прежней при наличии свободных мест.

При это не имеют значения последовательность смены мастерских, овладение обязательной программой обучения, степень сложности выполняемой работы. Важно, что все обучение проходит только в процессе реального производства изделия или реальной деятельности с детьми в детском саду или библиотеке. Перейти в другую мастерскую можно только тогда, когда работа, которую взяли на себя ученик или группа ребят, выполнена до конца. Следует обязательно соблюдать нормы техники безопасности и трудовой дисциплины. При этом если первые нормы – общепринятые, т. е. основаны на нормативных документах, принятых государственными органами, то вторые создаются мастером совместно с детьми, пришедшими в мастерскую.

На примере описания трудового пространства можно понять, что в отличие от традиционных форм организации уроков труда пространственная его организация позволяет ребенку быть свободным в выборе объектов деятельности, сроков пребывания в мастерской и в выборе объема освоенных умений. Однако пространство труда не безгранично. Оно в определенном смысле очерчено правилами: выбрал дело – доведи его до конца; ты не просто учишься, а делаешь реальную работу; соблюдай правила безопасности; можешь остаться в этой мастерской после «юрьева дня», если есть свободные места. <…>

Проблемы образовательных средств и результатов в демократической школе

<…> Запуск самодвижения учащегося по определенному пути, по-видимому, и есть основная цель образования. Следовательно, можно предположить, что образовательная ситуация всегда разворачивается как бы в двух плоскостях – как запуск самодвижения ученика и как освоение необходимых для этого средств. Таким образом, сложность организации любой образовательной ситуации состоит в том, что содержание, вносимое педагогом, выступает всегда в двух противоположных функциях: как то, что может быть освоено на уровне техник или технологий, и одновременно как средство организации собственной активности учащегося с получением своего содержания, т. е., что в принципе не технологизируемо.

Работать с образовательными ситуациями и не потерять их принципиальную двуединость позволяют особые формы их организации. Каждая образовательная ситуация является «многослойной». В первом, или базовом, слое педагог организует

ситуацию таким образом, чтобы включить учащегося в реальное выполнение той или иной деятельности в соответствии с имеющимися культурными образцами. Каждая такая деятельность должна выполняться на уровне индивидуальных возможностей и личного опыта каждого ученика. Реализовывать деятельность – значит, ставить цели, формулировать проблемы и задачи, уметь производить рефлексию оснований своих действий, оценивать полученные результаты и т. д. Реализация деятельности происходит всегда в ситуации коммуникации, которая разворачивается по поводу производимой учащимися деятельности как между ними и педагогом, так и между самими учениками. Подобная ситуация коммуникации предполагает освоение учащимися техник рефлексии и понимания, определение позиции другого и более глубокое понимание своей собственной позиции.

Во втором слое, который как бы надстраивается над первым, организуется рефлексия различных аспектов произведенной деятельности как с помощью осмысления и оформления полученного знания, так и с помощью осознания использованных интеллектуальных или иных средств, в результате чего это знание было получено. Главная трудность здесь состоит в том, чтобы добиться индивидуального осмысления каждым учащимся того, что делал и что получил, что понял для себя нового. Конечно, цель не в том, чтобы подвести учащихся к уже имеющемуся у учителя знанию, а в том, чтобы попытаться помочь им выработать то знание, которое было бы соразмерно индивидуальности ученика и его целенаправленному усилию. <…>

Обеспечение прав человека и прав ребенка в образовательном процессе

Реализация прав человека не может быть сведена к информации о них и к призывам их соблюдать. Должно измениться само содержание школьного образовательного процесса, а для этого *следует искоренить взгляд на ребенка как на полуодушевленное существо, которое взрослые хотят и могут научить тому, что им кажется необходимым.* Забота о сохранении уникальности, своеобразия каждой личности, сотрудничество педагогов с ребенком по выращиванию у него средств познания и развития своих сущностных сил должны стать основой обновления содержания общего образования. Для этого необходимо последовательно перестраивать цели, содержание и организационные формы общего среднего образования, создавая условия для построения каждым учащимся индивидуальной и

образовательной и, как следствие, жизненной траектории.

О своевременности и необходимости изменить содержание образования в школах свидетельствуют следующие факторы:

а) особая социальная ситуация в жизни современного российского школьника, поскольку происходят переоценка социальных ценностей взрослого поколения, их разрушение, а то и прямое отторжение молодым поколением;

б) очевидность того, что сегодня путь молодого человека к карьере, к занятию своего места в жизни далеко не так прям, как был или как представлялся в прошлые десятилетия («молодым везде у нас дорога», «вам открыты все пути», «нам нет преград» и т. п.);

в) выводы социологов о том, что жизнь и благосостояние будущих поколений во многом станут зависеть не от полученной раз и навсегда профессии, а от способности к профессиональной мобильности, когда, по данным социологов, человек должен будет сменить четыре-пять специальностей за период зрелой жизни, и от способности переучиваться без драматических и неврастенических реакций на это;

г) небывалое расширение информационной среды, возможность получить практически любую информацию, когда от человека требуется не столько знать и запоминать, сколько уметь найти, отобрать нужную, усвоить ее, интерпретировать, использовать как для личностного развития, так и для решения профессиональных и социальных задач;

д) тенденция развития мирового сообщества в направлении плюрализма мнений, взглядов, позиций; взаимопроникновение различных культур, умение понимать эти различия, неизбежность и желательность их осуществления, умение использовать в процессе жизнедеятельности, сохраняя при этом свою личностную уникальность и неповторимость;

е) сознание опыта развития современной цивилизации, которое привело к пониманию, что научный, логико-рациональный путь познания материальной и деятельной реальности не единственный, что не менее важен образный, эмоциональночувственный путь освоения и взаимодействия с миром;

ж) катастрофическое состояние здоровья детей: по данным педиатров, более 70 % детей имеют различные хронические заболевания, в том числе дидактогенного характера. Это неблагополучие напрямую связано с тенденцией не просто увеличивать учебную нагрузку и вводить дополнительные предметы, прежде всего логикорациональные, но и усиливать контроль за усвоением, что создает повышенную нервозность у

детей, рождает агрессивный тип поведения неуспевающих и обособление от сверстников успешно потребляющих знания учеников;

з) желание прогрессивных сил ускорить усвоение и сделать необратимым процесс движения России к гражданскому, открытому и правовому обществу, для чего молодежи необходимо не только понимать социальные процессы, но и приобретать опыт гражданского действия и поведения, уметь применять цивилизованные средства борьбы за соблюдение прав человека, участвовать в управлении государством и местным сообществом.

В последнее десятилетие общие социально-политические изменения в стране и принятие прогрессивного закона «Об образовании» привели к росту активности образовательных учреждений, прежде всего по удовлетворению различных образовательных потребностей семей. Совершен переход от унификации общего образования к разнообразию видов образовательных учреждений, используемых учебных планов и программ. Созданы учреждения повышенного уровня (гимназии и лицеи) для одаренных детей, коррекционные классы и школы для детей с задержками в развитии, увеличилось количество школ, условия которых позволяют учитывать особенности детей группы риска, детей с отклонениями в состоянии соматического здоровья и детей с ограниченными физическими возможностями, возникла сеть школ с этнокультурным компонентом содержания образования.

В школьную практику вошли многие новые предметы и курсы (граждановедение, риторика, латынь, политология, психология и т. п.). Ряд инновационных школ создает принципиально новые системы с глубокими изменениями содержания образования, а также системы, ведущие поиск новых форм организации учебного процесса и уклада школьной жизни, новых средств педагогической деятельности (адаптивная модель школы-комплекса, школа освоения языка и методов науки, школа самоопределения, школа-семья, школа-община и др.). На базе школ развернута сеть федеральных и региональных экспериментальных площадок, ведущих педагогический поиск по различным направлениям совершенствования качества образования.

Тем не менее в это время проявились и в определенной степени множатся негативные тенденции. Они связаны прежде всего с тем, что основные цели, основной объем и структура содержания общего образования в России были сформированы в лучшем случае 30–40 лет назад, а в своем концептуальном основании они отражают европейское нововременное научное

сознание XVII–XIX вв., когда надо было «учить всех всему» (Я.А. Коменский) и идеалом содержания и организации образовательного учреждения (во всяком случае, в России) являлась немецкая классическая гимназия.

Всевозможные поиски прогрессивных педагогов (Царскосельский лицей, К.Д. Ушинский[94], Л.Н. Толстой, преобразования школы 20-х гг. XX в.) решающего значения не имели, и начиная с 30-х гг. XX в. как содержание образования, так и все устройство школы сохраняли основные черты все той же немецкой школы XIX в.

Попытки изменить содержание в основном касались того, включать или исключать те или иные темы в существующие учебные предметы, в основе программ которых лежали так называемые «основы наук», или речь шла о новых, зачастую весьма эффективных методах обучения, которые позволяли многим детям лучше усвоить предлагаемое содержание. Следует также отметить, что предпринимались и предпринимаются попытки гуманизировать образование, вводя изменения в отношения «учитель-ученик», вводя факультативы, а в старшей школе – дополнительные предметы по выбору, вводя уровневое обучение и т. п. Однако все эти попытки не затрагивали основ содержания образования, не преодолевали отставания этой важнейшей сферы жизнедеятельности личности и общества от принципиально новых условий жизни современного человека и тенденций мирового развития.

Стремление, не меняя стержня, ядра и основ содержания образования, подняться до уровня требований современности привело к чисто количественному увеличению объема часто разрозненных сведений из разных научных и ненаучных дисциплин, способствовало введению в учебные планы предметов, характерных для профессионального образования. Стремление получить немедленные доказательства эффективности результатов путем введения различных, чаще доморощенных, тестов в итоге заменяет сложнейший процесс учения – обучение натаскиванием на единственно правильный ответ, редуцированием гуманистических целей общего образования в направлении подготовки для поступления в вуз. Такая ориентация не только способствует перегрузке детей, которую затем невозможно снять уменьшением количества предметов или учебных часов (в этом случае недостаток аудиторных часов многие учителя заменяют непосильными домашними заданиями), но и резко снижает познавательную мотивацию даже у тех детей, которые демонстрировали высокий уровень так называемой обученности. Ориентация школы на

получение высоких академических результатов фактически свертывает воспитательные аспекты образования, дезориентирует родителей, которые связывают жизненную успешность своих детей только с поступлением в вуз без учета способностей и потребностей… У 70 % выпускников школ, не поступивших в вузы, отсутствуют реальные жизненные планы и умение уверенно самоопределиться и действовать в многослойных и во многом непредсказуемых условиях современной российской жизни. Расширение содержания образования по экстенсивному типу, его односторонняя ориентация на академические зоны во многом стали причиной увеличивающегося отсева подростков из школ, что в конечном итоге усугубляет социальные проблемы и конфликты. Многочисленные попытки интеграции предметов, поиск межпредметных связей чаще всего оказываются малоэффективными, поскольку при сохранении в целом старой парадигмы содержания образования не ясны, да и не могут стать ясными основания, на которых возможна такая интеграция.

Для подтверждения этого тезиса следует отметить, что современное научное знание все более дифференцируется (возникают не только новые научные школы, но и новые научные дисциплины), поэтому содержание общего образования, в которое педагогически упакованы основы наук, не может быть трансформировано интегративно.

Не могут быть признаны успешными и попытки заменить основы наук основами современной культуры, так как под этим преимущественно понимается прежде всего научная, интеллектуальная, рационально-логическая культура. Призывы заменить «знание всех богатств, которые выработало человечество» строго отобранными элементами культуры также не приводят к успеху, так как непонятно, ни кто может являться субъектами, проводящими этот отбор, ни сам принцип отбора.

Важнейшим компонентом изменения содержания образования должны стать изменения в укладе школьной жизни, о чем говорилось выше. Такой уклад следует строить как реальную реализацию условий для соблюдения прав человека и прав ребенка. Если подходить к укладу как к части содержания, то можно описать его содержание, по крайней мере, в двух параметрах – инвариантная часть и вариативная.

В порядке предположения и как материал для обсуждения отнесем к *инвариантной части* такие черты школьного уклада:

● обеспечение ребенку в школе возможности выбора не только учебного предмета, курса или факультатива, но и выбора темы, темпа усвоения, варианта поведения, формы и способа действия;

● наличие строго не регулируемых и не регламентируемых образовательных пространств, в которых нет жестких, кем-то заранее извне установленных правил, где субъектом создания норм и правил является сам ученик вместе со взрослыми и товарищами;

● обязательное участие ребят и учителей (возможно, и родителей) в создании норм и правил общей жизни, при которых уклад только и возможен как договор между теми, кто в нем будет жить. Между прочим, на это обстоятельство и в теории, и на практике обращала внимание еще в 60-х гг. XX в. известная ленинградская педагог-исследователь Т.Е. Конникова, показавшая, что усвоение различных нравственных и этических норм происходит гораздо эффективнее, если сами дети являются авторами, а потому и носителями этих правил. Результативность такого подхода доказал опыт многочисленных так называемых коммунарских объединений (см. работы И.П. Иванова, М.П. Казакиной, О.С. Газмана, В.А. Караковского, практический опыт Е.Б. Штейнберга в отряде «Надежда»);

● открытость принимаемых решений, возможность каждого члена коллектива влиять на характер решений, касающихся всей школы, при самых разнообразных структурах самого коллектива и органов его управления, самоуправления, соуправления.

К *вариантной части* уклада как компонента содержания образования можно отнести:

● построение школы как действующей модели открытого гражданского общества. Например, в школе самоопределения такая модель не на бумаге, не в деловых играх, а в реальной жизни позволяет каждому стать инициатором любого дела или какой-нибудь группы. Единственным ограничением при этом является свобода других людей для собственного действия, не запрещенного законодательством страны и законодательством школы;

● выборность органов коллектива, которая возможна на определенном этапе его развития;

● введение социально-трудовой практики как самостоятельной образовательной области, обеспечивающей не только освоение окружающей социальной среды, но и создающей особый стиль отношений в коллективе. Разновозрастные учебные группы, клубы, кружки, школьные научные, коммерческие общества – все это также можно отнести к вариантной части, создающей свободный, гуманный, толерантный уклад жизни.

Если признать, что уклад школьной жизни – компонент

содержания образования и далеко не используемый его резерв, то следует высказать ряд предположений, направленных на усиление внимания к нему как представителей педагогической науки, так и школьных управленцев (прежде всего, директоров школ) и учителей.

Можно включить уклад в учебные планы школ в качестве самостоятельной образовательной области. Не столь принципиально, как такая область будет называться – просто уклад, или организация школьной жизни, или социализация (так, в частности, предлагал О.С. Газман[95]). <…>

Объективно проанализировать влияние уклада на становление способностей личности к действию теми средствами, которые есть на вооружении сегодня у тех, кто проверяет результативность усвоения учебных программ, не только невозможно, но и вредно. Вспоминается случай, когда одному известному директору для проверки его управленческих умений предложили выбрать правильный вариант ответа на ситуацию: «В школьном гардеробе украли шапку, и Вы знаете, кто это сделал. Ваши действия: а) вызовете родителей, б) обсудите на классном собрании, в) поговорите с ним сами, г) сообщите в милицию». Директор ответил, что ничего из этого делать не будет, а сначала разберется, что за человек этот воришка. Таким образом, директор шокировал проверяющих. Такого варианта тест не предполагал, а следовательно, обсчет управленческих умений директора по заготовленной в компьютере формуле мог дать сбой в самом компьютере.

Формированию опыта правового поведения у детей и взрослых будет способствовать общественный характер процесса создания требований как к инвариантной, так и к вариативной части уклада школьной жизни – компонента содержания образования. Родители, дети и учителя должны вместе обсуждать, какой стиль, образ жизни будет преобладать в их школе в соответствии с этнокультурными потребностями и региональными особенностями и возможностями. Общественная дискуссия об укладе жизни школы, ее стиле и о том, чему будут учить детей, может стать основой для формирования местного сообщества («комьюнити», как говорят в Америке, или земства, как было в России), ибо что еще больше может объединять людей, чем забота о детях.

Таким образом, *правовое пространство школы может быть представлено как действующая модель демократического общества.* Отнесем к этой модели следующие элементы, которые могут быть задуманы и осуществлены в реальной практике:

1. Обсуждение демократических ценностей коллектива

школы и взаимоотношений в нем с учетом реальных ситуаций школьной жизни или создание специальных ситуаций, побуждающих осмыслить эти ценности.

2. Участие детей и взрослых в создании норм и правил общей жизни (законотворческая деятельность в своем коллективе).

3. Наличие компетентных органов коллектива, создающих условия для реализации совместно принятых норм.

4. Создание условий для участия каждого школьника и учителя в решении самых важных вопросов, касающихся всех (общее собрание, сборы, референдумы).

5. Наличие выбираемого всеми органа, разрешающего конфликты и рассматривающего случаи нарушения законов (совет справедливых, конфликтная комиссия, суд чести и т. п.).

6. Привлечение каждого к созданию или пересмотру нормы общей жизни.

А.Н. Тубельский
Органы управления школьным коллективом [96]

Высший орган коллектива (общее собрание, сбор, конференция)

В нормальном демократическом государстве высшим органом является представительная власть. Право принимать законы избиратели поручают избранным ими представителям (депутатам парламента, Законодательного собрания, Государственной думы и т. п.). Возможно и прямое изъявление воли народа через референдум или как в демократиях древности – путем народного собрания (древние Афины), вече (Великий Новгород).

В условиях школы, создающей модель демократического общества, важно прежде всего обеспечить возможность общих интересов к соблюдению и защите прав человека. В связи с этим возможны, по крайней мере, три варианта высшего коллектива: общее собрание всех членов школьного коллектива с 6–7-х классов; конференция представителей школьных коллективов, школьный парламент (совет школы), избираемый путем прямого и равного голосования. При выборе варианта важно, конечно, учитывать размеры школы, ее традиции и особенности, но главным условием остается обеспечить возможность каждому почувствовать свою причастность к общему делу!

Определяя функции высшего органа, важно избегать передачи ему текущих дел. Естественно, собирать его часто в большой школе невозможно. Высший орган должен решать самые

важные вопросы общей жизни. Правда, в небольших школах, особенно малокомплектных, возможны еженедельные, а то ежедневные сборы коллективов. В ряде частных школ на Западе (школа Самархилла в Англии; Садбери Валей скул в Массачусетсе; «открытые школы» в Калифорнии, США; Хедера – школа в Израиле и др.) такие собрания проводятся ежедневно для выслушивания претензий о нарушении прав ученика или учителя, где каждый может высказаться по поводу того, что ему понравилось или чем он недоволен за прошедший день. По каждому поднятому вопросу решение принимается немедленно большинством голосов. Тематику общего собрания коллектива как высшего органа можно разделить на несколько вариантов:

1. Регулярные ежедневные, еженедельные, ежемесячные сборы по обсуждению итогов прошедшего периода (что было хорошего за минувший период, что не понравилось, что можно сделать, чтобы было лучше).

2. Сборы по обсуждению одной из проблем, актуальной для всех (как бороться с вандализмом, на что израсходовать денежные средства, как готовить и проводить защиту итоговых творческих работ, что можем сделать для жителей своего микрорайона и т. п.). По каждому поднятому вопросу решение принимается немедленно большинством голосов.

3. Собрания по обсуждению проектов важных документов (устав школы, изменения в конституции школы, новые школьные законы и т. п.).

4. Общий сбор по просьбе одного из членов школьного коллектива (жалоба на неправильные действия администрации, нарушение законных прав и свобод и т. п.).

Естественно, что в зависимости от тематики процедура подготовки и проведения будет различной. В одних случаях требуется тщательная подготовка (например, проект внесения изменений в основной закон или обсуждение актуальной проблемы), в других (подведение итогов или конфликтная ситуация) такая подготовка не нужна. Однако процедура проведения должна учитывать, по крайней мере, два обстоятельства: разновозрастной состав участников собрания (одновременно участвуют и взрослые, и дети 11–12 лет) и обязательное обсуждение и принятие решения.

Общие сборы не должны превращаться в памятные многим линейки, когда директор или завуч распекает нерадивых учеников или нарушителей дисциплины. Соблюдая равенство прав взрослых и детей, нельзя допускать, чтобы большинство выступающих были взрослые, и превращать собрания в подобие педсовета, когда говорят учителя, а дети лишь при этом

присутствуют. В некоторых коллективах установлено правило: взрослые выступают лишь после двух-трех выступлений ребят. Такое «неравноправие» легко объяснить тем, что у детей меньше жизненного опыта, а потому им труднее сразу определить свое отношение к вопросу, труднее сформулировать мысль или проблему. Следовательно, в начале собрания необходимо не только коротко и понятно изложить информацию по обсуждаемому вопросу, но и сделать ее проблемной. Например, предложить две-три противоположные точки зрения по ее решению, два-три взаимоисключающих мнения, привести данные предварительно анкетирования членов коллектива. Это побуждает каждого выбрать одни из вариантов решения и предложить свой.

Ценно то, что на таких собраниях *приобретается опыт отношений между большинством и меньшинством*. В отличие от партийной демократии советских лет, так называемого демократического централизма, при подлинной демократии права меньшинства вовсе не приносятся в жертву голосующему большинству. Ведь в меньшинстве в современном обществе могут оказаться и малая нация, и политическая партия, и социальная группа – молодежь или пенсионеры. Задача большинства при этом – учитывать мнения и интересы тех, кого меньше. Проблема меньшинства – проблема сложная и неоднозначная, опыт ее решения следует формировать во всем правовом пространстве. Общее собрание – наиболее важное место для цивилизованного подхода к этой проблеме, которая без преувеличения является в современном мире одной из глобальных.

Уместно вспомнить слова, приписываемые У. Черчиллю[97]: «*Только идиоты полагают, что демократия – это власть большинства. На самом деле демократия – это учет интересов меньшинства*». На сборе могут быть использованы различные процедуры учета меньшинства. Например, выслушав мнения всех желающих, выдвинув различные варианты решения и проголосовав, можно вновь выслушать аргументы тех, кто оказался в меньшинстве, т. е. дать им еще одну попытку убедить присутствующих в правильности своего предложения. И если меньшинство настаивает на повторном голосовании, необходимо провести его.

Самый высокий тип принятия решения – по консенсусу, т. е. согласование решения до тех пор, пока его формулировка не удовлетворит всех членов коллектива. Конечно, добиться консенсуса, особенно в большом коллективе, не просто. По многим вопросам его не добиться вовсе, однако показать и взрослым, и школьникам, что такой путь возможен и желателен,

необходимо. Многое при этом зависит от ведущего общее собрание. Вначале им, наверное, может быть кто-то из педагогов, пользующийся доверием ребят. Этот человек должен обладать быстрой реакцией на ситуацию и знать демократические процедуры. Он должен предоставлять возможность высказываться всем, кто имеет различные точки зрения, не спешить отстаивать свою точку зрения или мнение, которое лично ему понравилось. Он обязан все время удерживать тематическое обсуждение вопроса, не позволяя выступающим отклоняться от темы. Большим его умением следует считать умение сформулировать для всех присутствующих внесенные предложения.

Постепенно необходимо передавать право вести собрание подготовленным старшеклассникам. Однако если таких не окажется, ничего страшного не произойдет… Если педагог будет вести собрание оперативно, справедливо и объективно, то это не ущемит демократии.

Совет школы (состав, функции, процедура избрания)

Наибольшее распространение в последнее время получили такие важные органы самоуправления, как советы школ. Их состав, функции и полномочия в разных школах весьма различны. Это различие во многом обусловлено тем, в чем конкретная школа видит свою миссию.

Если она выступает прежде всего как ретранслятор знаний, то функции совета невелики: хорошие учителя и без совета могут научить.

Если совет – совещательный орган при сильном директоре, его права ограничены решением только текущих вопросов.

Если школа видит свою важнейшую роль в том, чтобы быть институтом гражданского общества, то совет школы – один из важнейших его элементов, который может обеспечить соблюдение прав человека и организовать получение опыта демократического поведения. Функции такого совета весьма обширны.

Прежде всего совет подготавливает проекты школьных норм и правил, разрабатывает устав школы, ее конституцию. Предлагает поправки, добавления и изменения к ним. В некоторых школах совет и принимает эти законы. Целесообразно, однако, стремиться к тому, чтобы общешкольные нормы принимали бы все члены школьной общины, которые обсуждают проекты, принятые советом на классных собраниях, и голосуют за них.

Большое внимание совет уделяет образовательному процессу. Конечно, коллегиальный орган не может давать рекомендации по

методике преподавания, обязывать внедрять или пользоваться теми или иными обучающими технологиями, проверять использование дидактических средств и т. п. Все это – дело самих педагогов и их профессиональных объединений, однако совет вправе после проведенного опроса учеников и их родителей составить коллективный заказ на образование. Такой заказ включает предложения тех, кто учится в 6–7-х классах, по содержанию учебного процесса и целям образования. Такой заказ может лечь в основу учебного плана школы на новый учебный год, который утверждается советом в конце прошедшего учебного года.

Разумеется, коллективный заказ не может противоречить утвержденному в России базисному учебному плану, однако школьный компонент этого плана может быть скорректирован исходя из заказа. Кроме того, само обсуждение заказа, мнения по вопросу «Чему мы хотим, чтобы нас учили» являются той образовательной ситуацией, которая не только ставит ребенка в позицию субъекта собственного образования, но и дает опыт демократического подхода к образованию.

Важная функция совета – руководство образовательной, учебной и административно-хозяйственной деятельностью. Конечно, совет не должен подменять в этих вопросах соответствующие службы школы – учебную часть, хозяйственников и директора, но самые принципиальные вопросы должны выноситься на совет. Так, например, составление плана-заказа школьным трудовым мастерским по ремонту и изготовлению оборудования, календарный график (четверти, каникулы, время практики), набор факультативов и мастерских, система оценивания и промежуточной аттестации, необходимость строительства теплицы, вопросы бесплатного питания и т. п. могут стать предметом обсуждения на совете.

Совет на основе предположений членов школьного сообщества и первичных коллективов разрабатывает программу общешкольных дел и организует ее выполнение. Сама эта программа должна быть результатом творчества как можно большего количества людей. Совет может обобщить предположения, высказанные в период отчетно-выборной кампании, предложить классным коллективам провести разведку на предмет участия в интересных и полезных делах в микрорайоне, провести анкетирование, например, по таким вопросам: «Какие традиционные дела нам стоит провести в этом году?», «Что мы можем сделать, чтобы было интересно школе?» и т. п.

Естественно, члены совета не могут быть организаторами

всех дел в школе, да это и не нужно. Совету достаточно выявить желающих быть организаторами и скоординировать их работу. Поэтому совет может обратиться к ученикам, учителям и, возможно, к родителям с предложением стать организаторами или участниками того или иного дела из программы совета.

Одна из задач совета – организация разнообразной деятельности детей по интересам (забота о развитии сети кружков, клубов и секций в школе). Эти кружки могут вести не только учителя, следует привлекать к их руководству родителей и старшеклассников. Вообще использовать возможности родительской общественности – одна из забот совета. Этого можно добиться только в том случае, если совет пользуется авторитетом у родителей. Ведь одна из его функций – помощь родителям в воспитании детей. Конечно, нелепо было бы на совете давать рекомендации конкретным семьям о том, как воспитывать детей, однако совет может организовать эту работу силами учителей, школьных психологов и самих родителей, определить основные направления совместной работы школы и семьи по воспитанию детей.

В этой связи важной функцией совета является изыскание дополнительных к бюджетным ассигнациям материальных и финансовых средств для совершенствования образовательного процесса, поощрения учеников и педагогов за хорошую творческую работу. Конечно, средства родителей можно привлекать только на добровольной основе, строго соблюдая в этом деле российское законодательство. Несмотря на то, что технология привлечения дополнительных спонсорских средств – предмет особого разговора, укажем лишь, что на совете вполне возможно обсуждать источники финансирования, пути и средства побуждения возможных спонсоров делать вложения в школу.

В школах с развитым внутришкольным законодательством одна из задач совета – обеспечение выполнения школьных законов. Совет выявляет мнения членов коллектива о том, какие школьные нормы соблюдаются плохо, анализирует причины этого. Через два-три дня после введения в действие нового закона и положения полезно поручить нескольким членам совета проверить, как этот закон или положение выполняются. Анализируя действенность тех или иных норм школьной жизни, совет пытается найти причины их несоблюдения, корректирует, если это необходимо, сам текст закона и принимает решение о мерах по устранению этих причин.

Важная сторона работы совета – его распорядительные функции. Так, в некоторых школах только совет может принимать новых учеников в старшие классы, давать рекомендации

директору по приему на работу новых сотрудников, рассматривать вопросы об исключении из школы учеников, об увольнении с работы учителей и других сотрудников по основаниям, изложенным в законодательстве России.

Функции совета в зависимости от особенностей каждой школы различны. В одной школе их может быть очень много, а в другой – лишь несколько. Важно только, чтобы с самого начала эти полномочия были реальными. У совета должна быть реальная власть, иначе он превратится либо в дискуссионный клуб, либо в придаток администрации. Так, если утверждение финансовой сметы школы на год является исключительным правом только для совета, то одно это сразу делает его достаточно авторитетным органом. Авторитетность совета как важнейшего элемента системы правового пространства школы во многом обеспечивается его составом. В него могут входить избираемые всеми членами школьной общины (учениками с 6–7-го класса) педагоги, сотрудники, учащиеся. В больших школах большинством голосов при помощи прямого, равного и тайного голосования могут избираться в совет до 12–15 человек. Следует соблюдать, чтобы избранных учеников было на одного человека больше, чем взрослых. Это способствует развитию у ребят чувства уверенности в том, что защита их прав обеспечивается некоторым количественным превосходством представителей учащихся.

Представителей родителей имеет смысл избирать в совет не тайным голосованием (как правило, дети не могут знать всех родителей), а на общешкольном родительском собрании. В большой школе квота родительских мест в совете – примерно пять-шесть человек. Представители администрации школы (директор и его заместители) могут избираться, а могут входить в совет по должности. Эту норму определяет принятый всеми устав или школьная конституция.

Значительно поднимает чувство причастности к управлению школой возможность стать членом совета у тех ребят, которые по каким-либо причинам не захотели выдвигать свои кандидатуры на выборах или не получили большинства голосов. Для таких учеников целесообразно установить в конституции квоту из пяти-шести человек. Они становятся полноправными членами, если их утвердит вновь избранный совет. Возможно участие в совете и представителей классов (один-два человека от класса). Они становятся членами совета по решению классного собрания на один-два месяца. Такая сменяемость позволит расширить число учеников, непосредственно принимающих участие в управлении школой.

Выборы в совет школы как образовательная ситуация

Процедура выборов в члены совета – важнейшая ситуация, в которой формируется опыт гражданского правового поведения. Ведь именно выборы различных органов государственной власти и местного самоуправления в демократической стране служат местом прямого волеизъявления народа. Следовательно, избирательная кампания в школе должна быть моделью выборов, по возможности, наиболее приближенной к реальностям подлинно демократического общества. Избирательная кампания начинается с того, что совет школы формирует избирательную комиссию и назначает дату выборов. Опыт показывает, что в условиях школы достаточно двух недель от момента объявления начала кампании до дня выборов.

Началом кампании служит общее школьное собрание, на котором обсуждается отчет совета. Члены совета отчитываются по двум направлениям: как выполнялась программа действий совета на учебный год и как каждый член совета выполнил свою избирательную программу. Для того, чтобы участники собрания не просто слушали отчеты, а обсуждали их, целесообразно перед собранием провести анкетирование, итоги которого и основные проблемы, выявленные при опросе, следует сообщить на собрании.

Составляя план проведения отчетного собрания, нужно иметь в виду его главную цель – быть ситуацией, в которой формируется чувство причастности к жизни школьного сообщества. При всей важности отчетов такое собрание – прежде всего повод, чтобы обсудить жизнь всей школы, состояние демократии и обеспечение прав и свобод личности. Необходимо выделить время для любых вопросов, которые хотят задать ребята. На таком собрании следует представить тех, кто участвует в нем впервые, – новичков из учащихся, новых учителей, ребят шестых классов, которые стали полноправными участниками высшего школьного органа власти.

Особое внимание на собрании необходимо уделять наказам избирателям нового состава совета. По итогам собрания принимается решение об оценке деятельности совета (работал удовлетворительно или неудовлетворительно), а также, если возможно, по другим вопросам, поднятым на собрании. Далее избирательная комиссия объявляет о начале выдвижения кандидатур в новый совет и напоминает правила ведения избирательной кампании и процедуры выборов.

Правилом выдвижения кандидатов пользуются учащиеся, коллективы педагогов, внеклассные руководители, предметные

кафедры, объединения по интересам, различные общественные организации. Выдвигать кандидатов может любой член школьного сообщества, а также возможно и самовыдвижение. Едва ли необходимо, как это делается в большой стране, до регистрации кандидатов собирать определенное число подписей в их поддержку, однако в любом случае избирательная комиссия в школе должна получить согласие баллотироваться каждого выдвинутого кандидата.

Всем членам школьного коллектива, различным объединениям обеспечиваются свобода агитации за своих кандидатов и возможность использовать любые средства информации (листовки, радио, видеоклипы, встречи, митинги и т. д.). Положение о выборах запрещает в ходе агитации унижать честь и достоинство других кандидатов. Это важнейшее условие. За соблюдение равных прав и возможностей всех кандидатов отвечает избирательная комиссия.

В избирательный бюллетень включаются все выдвинутые кандидаты в алфавитном порядке с указанием класса или должности. В день голосования, получив бюллетень, каждый избиратель подчеркивает такое число фамилий, какое определено положением о выборах или школьной конституцией. Бюллетень, в котором не подчеркнута ни одна фамилия, считается недействительным.

Избранными в совет считаются те, кто получил относительное большинство голосов, при этом должны соблюдаться определенное законом количество членов совета и обязательное условие, чтобы избранных учеников было на одного человека больше, чем взрослых. Важно также обеспечить объективность при подсчете голосов и исключить малейшие подозрения в несправедливости и неравенстве в ходе кампании. Если член избирательной комиссии вносится в список кандидатов, он выводится из состава комиссии. Возможно обсудить и принять и другие нормы, гарантирующие честность выборов.

Специальные органы по защите прав членов школьного коллектива

О необходимости иметь в школе специальные правозащитные органы педагоги дискутируют много лет. Известен опыт Я. Корчака, под руководством которого в варшавском Доме ребенка действовал детский суд и был разработан кодекс проступков и наказаний за них. Во многих школах России в 20-е гг. XX в. такие суды также существовали. Во времена тоталитарного сталинского

режима и позже деятельность таких судов не только не приветствовалась, но считалась вредным буржуазным предрассудком.

Причиной этого, на наш взгляд, являлось то, что в самом советском государстве не соблюдался принцип четкого разделения властей. Законодательная власть (Верховный Совет) брала на себя часть прав судебной власти (например, Верховный Совет выносил решения о лишении гражданства), а исполнительная власть (Совет министров) издавала постановления, нарушающие Конституцию СССР (введение института прописки). Суды всех рангов хоть и действовали по закону, однако нарушали процессуальные нормы. Функцию судов брали на себя не только известные «тройки» (представитель НКВД, прокурор, партийный чиновник), но и партийные и даже комсомольские органы (исключение из партии или комсомола до вынесения приговора о виновности). В этих условиях даже игра в суд воспринималась как опасность для существующего строя.

В проблеме школьного правосудия есть и педагогическая составляющая. Опыт осуждения проступка товарища, назначения наказания неоднозначен для тех, кто судит. В этой ситуации можно получить и опыт справедливости, и урок черствости. Однако в умелых руках, при наличии в школе развитого школьного законодательства вполне полезно иметь такой орган. При этом постоянно надо подчеркивать его отличие от судов государственных. Школьное правосудие рассматривает не преступления (это право принадлежит только государственным судам), а только проступки, и прежде всего те из них, которые нарушают права другого человека и законы, принятые всеми. Даже само название такого органа школьного правосудия должно отличать его от взрослых судов (например, совет справедливых; суд чести; правозащитный комитет и т. п.).

Тем не менее многие нормы, принятые государственными судами в демократическом обществе, должны соблюдаться и в школе. Существует исчерпывающий перечень проступков, которые школьный закон рассматривает как покушение на честь и достоинство, права и свободы личности. Конечно, сам этот перечень должен постоянно пересматриваться и изменяться. Пока ограничимся перечислением тех поступков, которые в наибольшей степени мешают обеспечивать свободное развитие каждого в школе:

1. Оскорблением чести и достоинства можно считать рукоприкладство – нанесение побоев, избиение; угрозу, запугивание и шантаж с целью скрыть какое-то свое противозаконное действие, а также моральное издевательство:

употребление оскорбительных кличек, дискриминацию по национальным и социальным признакам, подчеркивание физических недостатков, нецензурную брань, умышленное доведение другого человека до стресса, срыва.

2. Серьезными проступками, бороться с которыми очень важно в условиях школы, являются случаи унижения человеком своего собственного достоинства в глазах окружающих людей (появление в состоянии алкогольного, токсического или наркотического опьянения, добровольное принятие на себя функций «раба», вымогательство, порча имущества, сплетни и клевета, плохое отношение к животным и т. д).

Конечно, перечень проступков в каждой школе может быть свой, его следует периодически менять и дополнять, но на каждый конкретный момент он должен быть исчерпывающим. В процессе обсуждения, когда все принимают к сведению перечень проступков, оскорбляющих достоинство человека, формируется образовательная ситуация, которая не только дает опыт законотворчества, но и помогает понять, что такое честь и достоинство. Как и во «взрослом» суде, каждый привлеченный к ответственности в школьном суде должен иметь право на защиту и юридическую помощь. Очень важно обратить внимание на то, что никто не может быть признан виновным до решения суда.

Суд выслушивает стороны, обеспечивает их равноправие в процессе заседания, задает вопросы, каждый член суда имеет право высказывать свое мнение. Школьный орган правосудия работает открыто, если только потерпевшая сторона не попросит закрытого разбирательства. В любом случае решение суда доводится до сведения всех членов школьного сообщества. Демократизм суда проявляется прежде всего в порядке его избрания. Каждый может выдвигаться в члены школьного суда, и путем прямого, равного и тайного голосования избираются те, за кого проголосовало большинство. В состав суда могут входить и взрослые, и дети, но учеников должно быть хотя бы на одного человека больше.

Деятельность школьного суда лучше начинать с рассмотрения какого-либо одного вида проступков, например, об оскорблении чести и достоинства личности. По мере обретения опыта и роста авторитета суда ему может предоставляться право рассматривать дела о нарушении школьных законов и конституции. Если вначале суд рассматривает дела только по личным обращениям членов школьного сообщества, то впоследствии ему можно доверять рассматривать проступки по собственной инициативе.

Особенно важно следить за тем, чтобы такой правозащитный

орган не становился дубиной в руках педагогов и был совершенно независим не только от учителей, но и от всех организаций коллектива. Решения суда могут быть обжалованы только на общем собрании, а не в кабинете директора или завуча или на совете школы. Независимость правозащитного органа в школе – очень важный фактор, формирующий у будущих граждан страны убеждение в необходимости обеспечивать независимость всех уровней.

При достаточно развитом внутришкольном законодательстве важную роль в правовом пространстве школы может играть школьная юридическая консультация. В нее по желанию входят старшеклассники и учителя. Перед началом работы каждый «юрист» должен сдать специальной комиссии своеобразный квалификационный экзамен на знание и применение школьных законов. «Юристы» оказывают помощь всем обратившимся, в том числе и родителям. Не надо бояться кажущегося мелкотемья вопросов. Ведь даже вопрос первоклассника, как ему получить назад игрушку, которую не отдает товарищ, может стать поводом, чтобы научиться действовать по праву, а не произвольно и при помощи насилия.

Как в работе школьного суда, так и в юридической консультации нужно стремиться не наказывать виновного, а разрешать конфликт, учиться находить компромисс между спорящими, пути к их примирению. Не случайно еще Я. Корчак лучшим юридическим решением после справедливого разбирательства считал решение о прощении. Конечно, данный тезис не относится к злостным проступкам, намеренно оскорбляющим честь и достоинство, нарушающим совместно принятые нормы.

Профильные органы школьного сообщества, органы самоуправления первичных коллективов

По мере развития демократических процессов в школе появляется необходимость в органах самоуправления, которые руководят отдельными сферами жизни коллектива. Они могут быть самыми различными как по номенклатуре, так и по составу и функциям. Самое главное – не следует создавать такие органы «про запас», т. е. когда они не обеспечены соответствующей деятельностью. Так, в советское время в школах была популярна так называемая работа по штабам. Все ученики распределялись по соответствующим направлениям работы, объединялись в штабы и должны были руководить работой по направлению. Как правило, самой деятельности не было или она была

эпизодической. Однако все равно по воле взрослых ученики регулярно заседали, писали отчеты, рапортовали в вышестоящие организации. Как правило, такая «работа» не формировала организаторские умения, а закрепляла у детей соответствующий опыт имитации деятельности и привычку командовать.

Чтобы избежать подобных ошибок, важно соблюдать принцип: сначала – деятельность, потом – орган управления. Ведь, к примеру, если группа ребят создает школьный киоск по продаже письменных принадлежностей или фирму по обмену дисками, эту инициативу может поддержать совет школы, а по мере развертывания подобной деятельности можно создать специальный совет по коммерческой деятельности и обеспечить его работу соответствующим положением.

Если школьные трудовые мастерские получили заказ на производительный труд, достаточно на совете школы обсудить условия его организации и урегулировать финансовые вопросы. Когда же такая деятельность расширится и станет постоянной, можно создать штаб школьного трудового объединения и принять правовой акт о его полномочиях. Особой заботой совета и прежде всего педагогов является внимание к тому, чтобы эти профильные органы коллектива не воспроизводили столь привычный для нашего общества бюрократический, запретительный стиль работы.

Дальнейшее развитие самоуправления предлагает его развертывание в первичных коллективах – классах. Самоуправление помогает ребятам проявить себя в жизнедеятельности школы и класса, приобщает их к решению организационных вопросов общей жизни, расширяет возможности правового школьного пространства.

Предоставление первичным коллективам определенной самостоятельности может стать также средством участия в органах местного самоуправления. Известно, что для нашего общества характерно почти полное отсутствие желания участвовать в решении проблем местного сообщества. Как название, так и количественный состав такого органа может быть различным. Название может быть игровым (классная дума, совет старейшин, президентский совет и т. п.)

Важным принципом самоуправления является регулярное переизбрание. Ребята вместе с классным руководителем могут сами решить, будут ли они проводить выборы своего совета каждые два-три месяца или совет будет меняться каждые две-три недели. Важно наделить такой орган соответствующими полномочиями. Главный из них – представлять интересы класса в совете школы и информировать членов своего коллектива о

принятых там решениях. Совет класса руководит дежурством и самообслуживанием, организует классную жизнь.

В числе прав может быть право выносить на классное собрание вопрос об отмене решения классного руководителя, если появляется мнение, что оно ограничивает права и свободы учеников. По обращению учеников орган классного самоуправления может решать вопрос о несогласии с методами преподавания учителя или об урегулировании количества контрольных и зачетных работ.

В положении о классном самоуправлении хорошо бы предусмотреть возможность досрочной смены его состава в случае, если он оказался некомпетентен или плохо работает.

А.Н. Тубельский
Основные черты демократического уклада школьной жизни [98]

Как определить, какой уклад существует в школе?

Особенности уклада жизни школы не всегда осознаются руководителями школы и учителями, а потому изменения уклада не становятся объектом целенаправленной работы. Попросите своих учеников (лучше старшеклассников) написать несколько слов, характеризующих уклад жизни школы, в которой они проучились много лет. Возможно, они найдут слова, отражающие суть гуманного воспитания, например, доброта, понимание, равноправие, уважение к мнению младшего, сотрудничество. Тогда директору нечего беспокоиться. Важно только подумать, как закрепить такую атмосферу, проанализировав факторы, которые помогают сделать ее такой, как пишут ребята.

Но если они подберут другие слова: власть учителя, постоянное чувство вины, страх перед директором, тревога перед контрольной, чувство тревоги в момент, когда учитель водит пальцем по странице журнала в поисках жертвы? Тогда уклад жизни вашей школы напоминает уклад ГУЛАГа, тюрьмы, дисциплинарного батальона.

Значит, школа устроена так, что ее стиль никак не может формировать опыт ненасилия и нормального, демократического поведения. Значит, в школе нужно создавать некоторую действующую модель такой общины, такого сообщества, которая бы эти нормы продуцировала и в которой можно было бы приобретать этот опыт.

Уклад – опыт выбора

Что имеем в виду, когда говорим об опыте? Во-первых, опыт выбора.

В нормальном гражданском обществе гражданину предоставляются разные возможности, он должен уметь постоянно выбирать. В сегодняшней школе нет возможности для обретения такого опыта – опыта выбора учителя, курса, выбора освоения видов работ и т. п. Нужны условия, которые ставят перед ребенком необходимость выбор делать, его обосновывать и доказывать.

Уклад – опыт создания правовых норм

Опыт создания правовых норм необходим вовсе не для того, чтобы готовить юристов, законоведов или законодателей (из старших ребят, может быть, один или два процента действительно сделают это профессией), но опыт участия в подготовке норм жизни – своей, школьного сообщества, необходим. Сами нормы, законы, положения надо постоянно изменять, совершенствовать, но не для того, чтобы законы стали лучше в этом году. Важно само приобщение, само участие всех ребят в обсуждении того или иного проекта закона, в его *принятии демократическим путем.*

Это формирует опыт создания определенных норм, опыт самому себе ставить пределы. Для воспитания толерантности это важнее, чем знание тех или иных правовых норм. Как известно, правовые нормы, особенно уголовное право, лучше всех знают преступники, которые сидят в тюрьмах; они, в отличие от других граждан, знают каждую статью, квалификацию преступлений. Но уметь поставить себе самому пределы и соотнести это с существующими в обществе нормами, законами – это наиболее важно.

Уклад – опыт управления школой

Необходим опыт управления школьным сообществом – это очень важно не только для воспитания лидеров, которые нужны. Важна сама проблема органов самоуправления в школах, решая которую, мы сможем решать и проблему становления демократического сознания.

Представляется, что для формирования такого сознания важен опыт участия буквально каждого в управлении школой.

Однако нельзя создавать органы управления отдельно для детского коллектива, отдельно для педагогов. Это должны быть органы соуправления. *Такое совместное управление* весьма перспективная вещь, потому что дети на равных со взрослыми правах могут обсуждать вопросы и проблемы, предлагать и принимать решения. Такой опыт соуправления взрослых и детей *на основе демократических процедур избрания,* на основе реальной передачи полномочий прав и обязанностей такому органу очень важен.

Не каждый директор школы настолько смел, что может часть каких-то своих серьезных обязанностей и полномочий сразу передать такому органу. Один директор совершенно спокойно отнесется к тому, что в школьной конституции существует норма, по которой совет школы имеет право накладывать вето на решения директора. Для другого это неприемлемо. Но в той или иной степени на определенной стадии развития школьного коллектива предполагается передача органам самоуправления реальных прав. Только наличие этих прав подвигает молодежь и учителей на то, чтобы реально этим заняться, а не играть в самоуправление, как многие годы у нас в стране было, а порой и сохраняется до сих пор. < … >

Уклад – совместное проектирование школы как действующей модели гражданского общества

Следующим шагом может стать разработка проекта создания в школе действующей модели общества, основанного не на насилии, а на праве и законе. Вслед за принятым всеми законом о защите чести и достоинства личности можно предусмотреть работу над другими нормами, регулирующими школьную жизнь. Какие нормы разрабатывать – дело школьного коллектива. Однако возможно выделить несколько принципов, общих для всех в этой работе.

Законы (правила, нормы) должны строиться не по чужому образцу, а исходить из реалий собственной жизни школы. Поэтому важно перед разработкой проекта хорошо представлять себе ту сферу школьной жизни, которую будет регулировать закон. Важно узнать общественное мнение о проблемах учеников и учителей в этой сфере, их отношение к предлагаемым нормам, собрать предложения о том, какими правилами можно улучшить и совершенствовать эту сферу.

Одним из важнейших принципов внутришкольного законодательства является то, что законы не могут писаться только для детей. Законы в школьной общине действуют для всех

– и детей, и взрослых. Это положение, между тем, чаще всего нарушается. У некоторых педагогов всегда появляется соблазн при помощи нормы закона, которая создана и принята детьми, предъявлять к ним требования, которые они сами не выполняют. Обязывая, к примеру, законом учеников не опаздывать к началу урока, сами могут и задержаться. Обязывая уважительно относиться к учителю, сами позволяют себе резкие высказывания в отношении детей. Конечно, и то, и другое всегда встречается в многообразной школьной жизни, важно не исключить эти нарушения вовсе, а на основе совместно принятых правил жизни стараться и взрослым, и детям их соблюдать, а при нарушении отвечать за это в одинаковой мере.

В связи с этим возникает вопрос о том, что должна представлять норма, закрепленная законом, – санкцию или правило? При создании школьных норм всегда есть соблазн (это касается как учеников, так и у учителей) установить, прежде всего, строгую ответственность за нарушение. И тогда закон превращается в свод наказаний за самые незначительные деяния.

В цивилизованных демократических обществах законы определяют, как правило, то, что нельзя делать, все же остальные действия граждане совершают сами по своей воле…

Намерение урегулировать при помощи закона ту или иную сферу жизни школы, решить важную проблему требует создания ситуации, при которой возможно несколько вариантов решения и альтернатив предполагаемых норм. Поэтому нужно подумать о существовании механизма создания проектов различными группами и обсуждения вариантов.

В условиях школы, в отличие от больших государств, нужно создавать условия для того, чтобы в подготовке, обсуждении и принятии законов участвовало как можно больше членов школьного сообщества. <…> Участие детей в выработке норм, правил общей жизни делает их активными носителями и защитниками этих норм. Это всецело относится и к законотворческой деятельности в школе.

Конечно, невозможно всем вместе на общем собрании писать закон, его проект всегда готовит какая-то группа или несколько групп. Но к обсуждению, внесению добавлений и изменений в эти проекты нужно стараться привлекать как можно больше детей и взрослых. Отсюда и непременные условия опубликования принятых законов, фиксации внимания на их содержании, помощь в том, чтобы научить детей пользоваться ими при возникновения проблем и конфликтов.

Известно, что общество тем стабильнее, чем стабильнее действующие в нем законы. Действительно, пользование законом,

принятым давно, может переходить в привычку. Однако по отношению к коллективу школы это не совсем так. Его особенность – в постоянном изменении его состава. Приходят новые ученики, взрослеют те, кто в силу возраста не участвовал прежде в законотворчестве, а чувство причастности должно быть присуще всем. Возможно, поэтому регулярное обсуждение уже принятых законов, внесение в них изменений и дополнений не столько ведет к совершенству самого закона, сколько рождает ощущение своего авторства.

Детско-взрослые органы соуправления – главное отличие демократического уклада

Одна из основных проблем для учителя состоит в том, что ему необходимо преодолеть взгляд на ребенка как на объект воспитательных усилий взрослых, принять его как равного гражданина в детско-взрослом сообществе школы. Отсюда вытекает потребность создать такие органы управления этим сообществом, которые бы признавались и детьми, и взрослыми как полномочные и референтные для всех. Это вовсе не исключает наличия каких-либо объединений взрослых (педагогический совет, проблемные группы, методобъединения и т. п.) и учащихся (клубы, секции, научные общества и т. п.). Просто эти объединения, будучи автономными в реализации своих целей, должны подчиниться общим правилам и признавать власть и роль органов коллектива, избранных всеми.

Наделяя тот или иной орган коллектива полномочиями, прежде всего, необходимо определить, на что направлены эти полномочия. Нередко при решении этого вопроса взрослые, да и дети тоже, отягощенные наследием прошлых лет, думают о том, какие решения он будет принимать, за что отвечать, какие санкции накладывать за нарушение своих решений.

Однако идеалом и главной функцией общественных институтов в подлинно демократическом сообществе является защита прав и свобод личности. Именно момент создания того или иного органа, совместное обсуждение его полномочий – самая подходящая ситуация, в которой создается опыт рассматривать любую организацию с позиции прав человека.

Метод проектов – продуктивное обучение

От составителя

В основу организации школьного образования Д. Дьюи предлагал положить не просто групповые исследования, но так называемый «метод проектов», который позволял в полном объёме реализовывать принцип «learning by doing» – «обучение деланием».

В XX столетии метод проектов, разработанный Д. Дьюи, его учениками и последователями (У. Килпатриком, Э. Коллингсом, Е. Паркхерст), получил широкое распространение в мировой педагогической практике, оказав огромное влияние на становление современной проектной культуры.

В нашей стране в 20-е гг. прошлого года метод проектов вместе с принципом Д. Дьюи «от ребенка – к миру, от мира – к ребенку» был положен в основу организации работы советской школы. Однако в 1931 г. метод проектов был осужден постановлением ЦК ВКП (б) «О начальной и средней школе» и более чем на полстолетия оказался под запретом. Со второй половины 80-х гг. интерес к нему вновь резко возрастает. По мнению К.Е. Сумнительного[99], «российские разработчики проектного обучения обратили внимание на целый ряд позитивных возможностей, которые реализуются благодаря ему лучше, чем в других педагогических технологиях. К ним можно

отнести:

- индивидуализацию учебного процесса;
- возникновение в рамках групповой работы не конкуренции, а кооперации, формирующей новый тип и уровень общения;
- создание поля творчества для всех субъектов взаимодействия (ученика, учителя, родителя), участвующих в разработке проекта;
- осуществление индивидуальных способов деятельности школьников в условиях кооперации и командной работы»[100].

Метод проектов обеспечивает направленность образовательного процесса на результат, который достигается посредством разрешения практической или теоретической проблемы. При этом результат оказывается двояким. Внутренний результат связан с накоплением личностного опыта учащегося, а также знаний, умений, навыков, способов получения и применения знаний и т. д. Внешний результат предстает в созданном учащимися интеллектуальном или материальном продукте.

И.С. Сергеев выделяет следующие требования к проекту:

1. Необходимость наличия социально значимой проблемы (задачи) – исследовательской, информационной, практической. Работа над проектом – это и есть ее осмыление и разрешение. Поиск социально значимой проблемы – одна из наиболее трудных организационных задач, которую приходится решать учителю-руководителю вместе с обучающимися-проектантами.

2. Выполнение проекта начинается с планирования действий по разрешению проблемы, иными словами – с проектирования самого проекта, в частности – с определения продукта и формы его презентации. Важнейшей частью плана является пооперационная разработка проекта, в которой указан перечень конкретных действий с указанием выходов, сроков и ответственных. Но некоторые проекты (творческие, ролевые) не могут быть сразу четко спланированы от начала до конца.

3. Каждый проект обязательно требует исследовательской работы учащихся. Отличительной чертой проектной деятельности является поиск информации, которая затем будет обработана, осмыслена и представлена участниками проектной группы.

4. Результатом работы над проектом является продукт. В общем виде это средство, которое разработали участники проектной группы для разрешения поставленной проблемы[101].

В настоящее время базовый принцип метода проектов с наибольшей полнотой реализует так называемое продуктивное обучение. Термин *«продуктивное обучение»* (Productive Learning)

был предложен немецкими теоретиками и практиками образования Ингрид Бём и Йенсом Шнайдером, которые основали Институт продуктивного обучения в Европе (1991).

В западной педагогике продуктивное обучение определяется как образовательный процесс, который приводит к *развитию личности* в сообществе одновременно с *изменением самого сообщества.* М.И. Башмаков выделяет следующие ключевые моменты продуктивного обучения:

1. Реализацию принципов продуктивного обучения не только в рамках отдельных образовательных актов, но и в деятельности всей педагогической системы, например школы.
2. Развитие личности как главную цель продуктивного обучения и центр образовательного процесса.
3. Успешное вхождение подрастающих поколений в социум.
4. Профессиональный характер продуктивного обучения, ориентирующий на получение продукта в ситуациях реальной жизни…
5. Изменение роли педагога, превращающегося в консультанта, тьютора, стремящегося к пробуждению и поддержке собственной активности ребенка[102].

Продуктивное обучение создает дополнительные возможности для превращения групп учащихся в сообщества исследователей, объединяя их вокруг социально значимой деятельности, ориентированной на создание реальных, востребованных продуктов, что наполняет учебный процесс дополнительными жизненно важными смыслами для школьников.

А. Пасса
Продуктивное обучение и демократизация школы [103]

Демократический образ жизни

Демократический образ жизни требует, чтобы принципы свободы, равенства, плюрализма и человеческого достоинства стали всеобщим достоянием повсюду – в семье, в местных сообществах, общественных организациях, на наших рабочих местах, в образовательных и правительственных учреждениях, чтобы они проникли во все сферы нашего социального и духовного бытия.

Это предполагает, что каждый человек и местные сообщества способны противостоять власти, оспаривать ее притесняющие действия и контролировать выполнения решений, которые

существенно затрагивают их жизнь. Такая позиция побуждает власть осмыслить наше собственное понимание «прогресса» и «свободы», осознать, *что значит быть гражданином.* Она заставляет власть активно работать вместе с сообществом, создавая новую жизнеспособную «реальность» и укрепляя ее в каждом из нас. Это влечет существенную переоценку господствующего восприятия власти: отход от понимания ее как чего-то завоеванного, приобретенного, доминирующего, угрожающего проникнуть внутрь каждого из нас и использующего это, чтобы влиять на всю нашу жизнь.

Фабрики-школы и глобальные СМИ препятствуют демократическому образу жизни: они стремятся создать мир, в котором у всех не только одинаковые мысли, но и одинаковые вещи одного и того же ограниченного диапазона продуктов и целей. Ритуалы «сертификации» и присвоения «лейбла» служат укреплению и легализации положений зависимости, подчиненности и превосходства, создавая ситуации ненадежности и дегуманизации. Авторитаризм, стандартизация, социальные страхи, манипуляция вводятся для того, чтобы «защитить нас» от худших сторон нас же самих. Нам не дают никакого пространства или времени для развития собственной креативности, сотрудничества, доверия и заботы о других, что помогло бы реализовать наш потенциал естественного самоуправления и самоорганизации.

Поэтому мы должны инициировать новые процессы активного участия в учении, переучивания и изучения (new participatory processes of learning, unlearning and relearning), что освободит нашу самость от той «виртуальной реальности», в которую мы все погружаемся, и восстановит структуру знания, идентичности и взаимосвязи, которые необходимы для демократического образа жизни.

Недемократическое образование в школах

Поддерживает ли теперешняя модель образования общение, самосознание и взаимодействие, необходимые для того, чтобы дети поняли демократические усилия (democratic endeavour) и полностью активно включились в них?

Выдающийся педагог Джон Дьюи в работе «Демократия и образование» (1916) утверждал, что традиционное школьное обучение препятствует детям самостоятельно учиться (learning), еще меньше оно ориентировано на практику, на искусство демократического проживания или на то, что он определяет как подлинную цель образования: «содействие наилучшей

реализации человеческого в человеке».

Джону Дьюи принадлежат слова: образование как социальный процесс и функция не будет иметь никакого определяющего значения, пока мы не определим вид общества, который нам нужен. Дьюи также полагал, что школьные предметы должны «предлагать осмысленное содержание, готовящее к реальной социальной жизни», содержание, которое включает прошлый и настоящий коллективный опыт и соответствует сложности социальной жизни. Однако подавляющее большинство школьных предметов сегодня преподается в изоляции; они настолько препарированы и отделены от остального опыта, что нет возможности применять знания в реальной жизни. Единственная цель «полученного в школе знания», кажется, состоит в том, чтобы сдать экзамен и получить свидетельство.

Развивая эту мысль, Дьюи утверждал, что процесс «приобретения» изолированных фактов и бесполезных навыков, отнимающий много времени и мыслительных усилий, действует разрушительно: индивидуум теряет собственную душу, способность оценки заслуживающих внимание вещей, желание применить то, к чему он имеет склонность.

Отсутствие у учащихся свободы препятствует демократическим процессам. В школе для ученика нет возможности изучить то, что он/она хочет, или хотя бы подвергнуть сомнению закономерность того, что ему преподают. Требования внимания, строгой дисциплины и послушания в классе создают искусственную однородность детей. Отрицая разнообразие детских мыслей, талантов, желаний и воображения и используя механизированные способы обучения (запоминание, стандартизированные тесты, жесткие правила), преподаватели не в состоянии взращивать уникальный потенциал каждого ребенка. Фактически, отсутствие физической и умственной свободы не только задерживает творческое мышление, необходимое для осознанного демократического общества. Оно создает благоприятные условия для своего рода изнурительной пассивности, из-за чего дети вырастают, чувствуя себя беспомощными и без всякой надежды проявить способность управлять своей собственной судьбой и положительно воздействовать на общество (как и наиболее «образованные» взрослые сегодня).

Продуктивное учение – тип демократической школы

Одно из ключевых качеств демократического образа жизни – равенство. Равенство – это не «сходство» (сходство подразумевает

гомогенизацию), это не «равный доступ/возможность» (равные возможности для всех – путь к нежизнеспособным системам).

Когда мы говорим о равенстве, мы предполагаем разнообразие и преобразование; т. е. имеем в виду плюралистические, справедливые и значащие системы, в которых различия среди людей ценятся и культивируются, а чувства подчинения/превосходства не поддерживаются. Школьное обучение, организованное сегодня как фабричный конвейер, подрывает этот тип равенства и вместо этого служит транспортным средством для того, чтобы узаконить и укрепить различные формы структурного неравенства. Демократическая же школа помогает людям культивировать их потенциал и разнообразный диапазон талантов.

Я хотела бы привести здесь слова Пауло Фрейре[104] для того, чтобы описать философию, на которой базируются основные особенности продуктивного учения: «Необходимо понимать, чем преподавание/обучение (teaching) отличается от учения/изучения (learning). Для меня преподавание – форма или акт познания, которое осуществляют профессор или педагог, а студент, учащийся – только свидетель. Этот акт познания дается студенту как некое готовое доказательство, поэтому студент/учащийся не может активно изучать явления, действуя как learner. Другими словами, преподавание – форма, которую преподаватель или педагог используют, чтобы донести до студента свидетельство того, что есть некое знание, а студент это просто будет знать, вместо того чтобы познавать/изучать. На деле учение предполагает активное изучение предмета познания, что не имеет ничего общего с обучением навыкам грамотности. Эти разные задачи определяют акты обучения и учения как фундаментальные начала общего процесса познания, процесса, в котором педагог (educator) с одной стороны и учащийся (educate) с другой – части единого целого. Этот процесс предполагает субъектную позицию. Невозможно, чтобы человек, не будучи субъектом собственной любознательности, мог бы действительно постичь предмет познания.

У меня есть ясное понимание того, что мы должны делать, чтобы изменить школьное обучение, уйти от сегодняшней общеобразовательной школы и прийти к другой школе – счастливой, серьезной, демократической, в которой учителя и учащиеся познают вместе, а учитель учит, не подавляя учащегося, и учащийся, помимо того, что учится сам, учит и учителя».

Международная сеть продуктивных проектов и школ

В Уставе INEPS дано определение продуктивного учения:

«Продуктивное учение – образовательный процесс, ведущий к развитию роли человека в сообществе, а также вызывающий изменение в самом сообществе. Процесс осуществляется в ходе ориентированной на продукт деятельности в реальных жизненных ситуациях, а также в обсуждении образовательного опыта в группе, который инициируется и поддерживается педагогами. Процесс состоит из серий ученических практик на базе внешних ресурсов (вне школы) и в реальных жизненных ситуациях, соединенных с образовательным опытом группы, что вдохновляется (стимулируется) педагогами».

Сообщество INEPS сумело найти язык, который соединил общие потребности учащихся и педагогов, их общую тревогу относительно мира, солидарности, равенства и общую стратегию решения проблем. Хотя тактика продуктивного учения отличается от страны к стране из-за различий политического, экономического и социального характера, основы нашей философии образования объединяют нас и придают силы для борьбы и действий на местном уровне.

Н.Б. Крылова
Продукт в образовании [105]

Продукт в образовании – практический (овеществленный, представленный и воспринимаемый другими) итог нескольких форм деятельности школьника: практики на рабочем месте, самообразования, учебной групповой работы и рефлексии этих форм деятельности. Процесс такой деятельности излагается в итоговом образовательном отчете каждую четверть или учебный семестр. На этих постулатах организована работа Международной сети продуктивных школ. Продукт (продукция) – реальное свидетельство универсальных умений и прикладных способностей учащегося. В продукте (продукции) зафиксированы результаты самостоятельной и социально значимой практической деятельности учащегося, которая имеет непосредственное или опосредованное образовательное значение и может использоваться другими (в прикладном или гуманитарном плане). Методики продуктивного учения кардинально меняют суть образования, поскольку переносят «центр тяжести» на самостоятельную образовательную деятельность учащегося, в основе которой лежит мотивация выбора и индивидуального интереса. Опыт многих стран убеждает, что образование может быть переориентировано с трансляции знаний и контроля их формального усвоения на организацию мотивированной,

самостоятельной практико-ориентированной учебы.

Термин «productive learning» *(продуктивное обучение)* отражает идею активной и самостоятельной учебной деятельности ученика, соединенной с его реальной трудовой деятельностью. В этом – суть разнообразных продуктивных проектов и отчетов по итогам их выполнения. Принцип продуктивности давно описан в литературе. Однако его достаточно часто отождествляют с принципами эффективности и качества обучения; границы продуктивности оказываются размытыми, поскольку «продуктом» называется все – в том числе и пассивно усвоенное учеником знание, и авторитарно организованный учителем урок. *Продуктивность на самом деле* – это обеспечение четкой нацеленности образования на реальный, конкретный, конечный продукт (проект и образовательный отчет), создаваемый учащимся в рамках его объединенной учебной, трудовой и социально значимой деятельности. Системная трактовка опыта Международной сети продуктивных школ дает возможность организовать образование в старшей школе как продуктивное, если соблюдается ряд условий *(одиннадцать параметров продуктивного учения):*

- практическая работа подростка (2–3 дня в неделю) на самостоятельно выбранных, реальных рабочих местах в качестве «учеников»;
- разнообразные рабочие места – это «ресурс» продуктивного учения (и отдельное направление работы социальных работников и тьюторов);
- подготовка каждым учащимся на основе конкретного содержания работы на рабочем месте развернутого, комплексного образовательного отчета по образовательным областям, связанным с данной работой;
- смена мест работы каждый семестр (за время обучения в старшей школе таких мест может быть 6–8, и соответственно – 6–8 содержательных образовательных отчетов, отражающих новые образовательные области, связанных с новыми рабочими местами);
- индивидуальный учебный план – недельный, месячный, семестровый, годовой;
- суммарная балльная система оценивания, основанная на согласованной самооценке и оценке педагога;
- группа – 12–14 человек, групповая учебная работа – 2–3 дня в неделю, общее обсуждение в группе образовательных и других проблем и еженедельная групповая рефлексия;
- командный способ работы педагогов (педагог / два педагога + психолог; тьютор или социальный работник);

● педагоги работают как консультанты по всем предметам (предметность традиционного обучения преодолена, поскольку педагог показывает, как надо строить самообразование, все учатся / работают вместе: ученик + группа + консультант);

● договорная система взаимодействия педагога, педагогической команды, родителей, подростков;

● группа имеет собственное помещение – учебную мастерскую, обеспеченную всем необходимым для учебы (компьютер, принтер, небольшая библиотека, видеоцентр и мебель для групповой работы).

Индивидуальные программы, самостоятельная учебная деятельность в ситуации реальной работы и фиксация ее широкого образовательного содержания и контекста, обеспечение выбора ресурсных мест, метод проектов – важнейшие отличительные черты в организации продуктивного учения. Определение общей успешности деятельности учащегося происходит публично в рамках экспертизы серии таких практических результатов. Развернутый, содержательный образовательный отчет является авторским, он содержит *элементы творчества,* показывает *личностное знание,* демонстрирует *функциональную грамотность* школьника в предъявленной в отчете образовательной области.

Н.Б. Крылова, О.М. Леонтьева
Основные идеи продуктивного образования [106]

Одно из наиболее активно развивающихся движений в мировом пространстве образования – продуктивное обучение *(productive learning)*. В нем принимают участие педагоги и работники сферы образования семнадцати стран Европы и Америки, а также России (Москвы, Санкт-Петербурга, Кемерово, Сочи, Саратова). <…>

От чего отказалось продуктивное образование?

Попробуем назвать то, от чего оно отказывается, что хочет преодолеть.

1. Цель продуктивного образования – *не передача суммы знаний от учителя,* не запоминание учебной информации, не «практика ответов у доски или с места». Никто из основателей и последователей этого движения не говорит о том, что они изобрели метод, позволяющий вложить в головы учащихся существующие книжные истины. Учебники и книги – не главный,

а только вспомогательный материал обучения, поэтому не требуется проверка его усвоения. В продуктивном образовании ученики не усваивают сумму знаний, не «проходят» программы поэтапно и малыми дозами.

2. *Если нет одинаковой для всех стандартно-трафаретной программы,* нет и необходимости сравнивать скорость ее «прохождения». Ученикам не ставят отметок, их не переводят в «следующий класс».

3. В продуктивной школе *нет уроков,* еще одного неизменного признака традиционной школы, поскольку урок – действие, направленное на фронтальную передачу информации от учителя к ученикам, которые обязаны посещать уроки и отчитываться за ее усвоение.

4. *Нет замкнутых структурных подразделений – классов.* Закрытый учебный класс, с детьми преимущественно одного возраста – структура, созданная для удобства одновременного, массового прохождения материала и последующего сравнения учащихся. Такая закрытая структура в продуктивном образовании исчезла.

5. Продуктивное обучение *не является дополнительным* к базисному, основному образованию. Но оно – не экстернат и не вечернее обучение, хотя есть некоторое поверхностное сходство. Продуктивное образование – это просто альтернативное основное. К сожалению, многие недооценивают богатое содержание методов «learning by doing», пытаясь ограничить их использование сферой дополнительного образования. Но надо признать, что именно продуктивной деятельностью и занимаются дети во всех кружках и секциях…

6. Продуктивное образование – *не закрытая школьная система,* которая боится выпустить подростков из класса за стены школы (а вдруг они разбегутся!?). В продуктивной школе действует другая мотивация учащихся и соответствующая ей организация образования.

Какие принципы действуют в продуктивном образовании?

1. Основная задача – развитие *совмещенного практического и образовательного опыта* подростка, овеществленного в конкретном продукте (проекте, выполненном в школе и на работе и зафиксированном в отчете). Эта модель обучения была опробована сначала на детях старшего возраста, выпавших из структуры массовой школы, отбракованных классно-урочной системой. Ребята начали учиться на *другой дидактической основе:* в пространстве самостоятельно выбранного труда они выполняли

несколько образовательных проектов и отчитывались по проделанной практической и учебной работе. В результате повышалась их уверенность в себе, они получали значимый лично для них образовательно-профессиональный опыт и сертификат об образовании, начали самостоятельную трудовую жизнь.

2. Система оценивания изменилась в корне: учащийся набирает общую *сумму баллов по результатам презентации* образовательных проектов (отчетов) и всего содержимого своего *«портфеля проектов».*

3. Функции учителя-предметника («урокодателя») становятся ненужными. Основная работа педагога – индивидуальные *консультации* по темам проектов, педагогическая *поддержка, помощь* ученику в понимании его продвижения к намеченной им самим практической цели.

4. Вместо уроков – следующие этапы учебы:

● практическая деятельность в социуме, в которой учащийся получает опыт работы, отражая его в содержании образовательного отчета, выявляя проблемные точки: без их изучения и фиксации невозможно выполнение проекта;

● обсуждение проблем и конкретных проектных решений с учителем – это одновременно консультация по проекту, которая помогает ученику осознать полученные результаты, принять решение о дальнейших действиях;

● обсуждение проблем с учащимися группы (групповая рефлексия), благодаря чему ребята могут понять собственные проблемы, помочь друг другу в решении общих вопросов;

● выход на новый уровень понимания задач образования (через свою деятельность), рост мотивации деятельности, как в социуме, так и внутри школы (это может быть и возвращение к некоторым разделам школьного курса, если это необходимо для проекта или для подготовки к сдаче экзамена).

Группа участников проекта – не закрытый класс. Это коллектив, сформированный на добровольных началах и заинтересованный в добросовестной работе каждого. Группа создается для обсуждения общих вопросов и, хотя бывает периодически закрытой (рефлексия проблем – один раз в неделю), скорее похожа на неформальное сообщество и группу социально-психологическую, коммуникативного тренинга, что важно для подростков, «проблемных» в традиционной школе.

Со всех этих позиций продуктивное образование – способ, который может полностью заменить классно-урочную систему обучения, пусть пока лишь в старшей школе, с «малоуспешными и трудными» детьми, которые становятся благодаря этому способу

успешными и целеустремленными в достижении собственных задач образования.

Продуктивные школы доказали: можно построить школьное образование, базирующееся на рабочих местах и образовательном содержании конкретной работы на этих местах; можно организовать открытую, «внешнюю» школу *(город, который становится школой)* взамен закрытого класса в рамках жесткой урочной системы.

Именно так дети и учились подмастерьями у мастеров, учились ремеслу – каждый своему, не проходя общих обязательных минимумов. Авторы идеи продуктивности прекрасно понимали, что первыми к ним придут те ребята, которых выгнали из обычной школы из-за поведения и неусидчивости, различных психологических и социальных проблем, ведь школа не хочет решать их адекватным способом, а *только их усугубляет (для некоторых категорий нестандартных детей)*.

Эти идеи и принципы постепенно впитываются массовой школой. Но она, все еще занимаясь устной передачей знаний и культурных норм от старшего поколения к младшему (и приравнивая письменные источники к абсолютному знанию), *не может в принципе научить всех, одинаково успешно, одному и тому же.*

Часть детей действительно схватывает информацию быстро, на лету, часть – медленно и малоэффективно, а часть детей эту текстовую информацию вообще не усваивает (но это не означает, что эти дети неспособны в целом!). Однако в обществе уже сформировалось представление о некой учебной элитарности – умении легко усваивать и воспроизводить знания (информацию) из текстов. В расчете на таких детей и проводится модернизация содержания образования! Кто же устроен по-другому, становятся учениками второго сорта (хотя тех, кто умеет усваивать знания из письменных источников, в мире не более 10 %, *к этому психологическому типу относятся сами учителя, пытающиеся те же качества найти во всех учениках!)*.

Школа, став продуктивной, не будет пытаться:

- вложить одинаковую и единую сумму книжного знания в разные детские головы и это считать продуктом;
- оценить всех, сравнивая каждого со всеми на основе одной линейки роста, веря, что это и есть объективный размер;
- закрыть пространство классов и уроков, сделав из учителя хранителя истинного знания, а из ученика – пассивного слушателя, называя это образовательным процессом.

С.Н. Чистякова, Л.А. Дмитриева
Проект «Город как школа» в практике общего и профессионального обучения школьников [107]

Согласно концепции проекта «Город как школа» продуктивное обучение рассматривается как педагогический процесс, предусматривающий одновременное развитие личности в обществе и развитие самого общества (микрокосм и микросреда). В этой связи город рассматривается как огромное образовательное пространство, предоставляющее подросткам возможность участвовать в практико-ориентированной деятельности, направленной на обеспечение взаимосвязи общего и профессионального с социальным и общекультурным.

Подростки в соответствии со своими желаниями и потребностями, обучаясь на практике, на конкретном рабочем месте, под руководством взрослого наставника-профессионала развивают свою индивидуальность и формируют собственное отношение к жизни и труду. Деятельность является системообразующим компонентом продуктивного обучения. <…>

Учащиеся из «группы риска» 7–8-х классов овладевают профессией повара. Программа обучения включает ряд модулей: экономика, основы организации труда и производства на предприятиях общественного питания, технология приготовления пищи. Программа и все составляющие ее модули предусматривают использование знаний, которые школьники получали в процессе обучения в школе на уроках химии, физики и математики. Однако, как показывает опыт работы, уровень знаний по этим предметам у школьников довольно низкий. Это еще раз говорит о том, что знания, полученные на уроках, не были актуальны и не востребованы практикой. С помощью продуктивного обучения мы пытались исправить эту ситуацию. Так, при изучении модуля «Технология приготовления различных блюд» учащиеся знакомятся с различными видами теплообработки продуктов: жарка, варка, тушение и др. При этом школьники наблюдают изменение цвета продуктов, вкуса, запаха. Преподаватель задает вопрос: «С чем связаны эти изменения?» Чтобы правильно ответить на этот вопрос, ученики должны проанализировать химический состав питательных веществ, их свойства, влияние внешних условий (температуры, давления) на свойства питательных веществ, способность их изменения и взаимопроникновения.

Если возникают затруднения при ответе на эти вопросы, учащимся предлагается открыть учебник химии восьмого класса

и прочитать разделы «Физические и химические явления», «Химические реакции». После прочтения этих разделов ребята уже могут объяснить, как условия хранения и приготовления пищи позволяют сохранить максимум питательных веществ в различных блюдах. Для этого школьники используют рецептурный справочник. Из справочника они берут номенклатуру и количество продуктов, необходимых для приготовления конкретного блюда. Исходя из рыночных цен и количества приготовляемых блюд, рассчитывают их себестоимость. С учетом наценки рассчитывают продажную цену блюд. При составлении калькуляционной карты учащиеся должны использовать знания математики: основные арифметические действия, проценты. Для вычисления применяются калькуляторы, компьютер.

При изучении темы по химии «Вода – растворитель – растворы» учащиеся восьмого класса знакомятся с понятиями: раствор, суспензия, эмульсия, растворитель, концентрация. Для понимания прикладного характера этих понятий школьниками мастер производственного обучения предлагает учащимся приготовить различные растворы, необходимые для консервирования различных продуктов, засолки огурцов, варки варенья, маринования овощей. В процессе выполнения этой работы учащиеся, используя рецептурные справочники, в соответствии с избранными ими рецептами консервирования или засолки производят расчет необходимых компонентов и осуществляют приготовление заливки.

Литература

Дьюи Д. Введение в философию воспитания. – Пер. с англ. – М., 1921.

Дьюи Д. Впечатления о Советской России. – Пер. с англ. // История философии, 2000. —№ 5.

Дьюи Д. Демократия и образование. – Пер. с англ. – М., 2000.

Дьюи Д. Индивидуальная психология и воспитание. – Пер. с англ. – Общественно-активные школы: Образование ребенка как субъекта демократии: Хрестоматия. – Редактор-составитель Г.Б. Корнетов. – М., 2007.

Дьюи Д. Либерализм и социальное действие. – Пер. с англ. // О свободе. Антология мировой либеральной мысли (1-я половина XX в.). – М., 2000.

Дьюи Д. Мое педагогическое кредо. – Пер. с англ. // Демократизация образовательного процесса в школе: Хрестоматия для учителя. – Редактор-составитель Г.Б. Корнетов. – М., 2007.

Дьюи Д. Общество и его проблемы. – Пер. с англ. – М., 2002.

Дьюи. Д. Опыт и образование. – Пер. с англ. // *Дьюи Д.* Демократия и образование. – М., 2000.

Дьюи Д. Поэзия и философия//Метафизические исследования. – СПб., 1997. Вып. 4.

Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. – Пер. с англ. – М., 1999.

Дьюи Д. Реконструкция в философии. Проблемы человека. – Пер. с англ. – М., 2003.

Дьюи Д. Свобода и культура. – Пер. с англ. – Лондон, 1968.

Дьюи Д. Философия и культура. – Пер. с англ. // Метафизические исследования. – СПб., 1998. Вып. 5.

Дьюи Д. Школа и общество. – Пер. с англ. – М., 1923.

Дьюи Д. Школа и ребенок. – Пер. с англ. – М., 1922.

Дьюи Д., Дьюи Э. Школы будущего. – Пер. с англ. – М., 1922.

Вестербрук Р. Джон Дьюи // Мыслители образования. – М., 1995. – Т. 1.

Вульфсон Б.Л. Джон Дьюи: Педагогика прагматизма // Лидеры образования. – 2004. —№ 3.

Вульфсон Б.Л. Джон Дьюи и советская педагогика // Педагогика. – 1992. —№ 9/10.

Гессен С.И. Теория воспитания Джона Дьюи // Педагогические сочинения. – Саранск, 2001.

Горшкова В.В., Миткова Е.А. Педагогическая философия Джона Дьюи. – СПб., 2008.

Комаровский Б.Б. Философия воспитания Джона Дьюи в связи с историей американской педагогики. – Баку, 1930.

Корнетов Г.Б. Педагогическая концепция Д. Дьюи и образование для демократии в России // Школьные технологии. – 2007. —№ 5.

Корнетов Г.Б. Прогрессивистская педагогика Д. Дьюи // Школьные технологии. – 2007. —№ 6.

Коробова А.Э. Педагогические идеи Джона Дьюи и их интерпретация в отечественной педагогической теории и практики 20-30-х годов. Дисс. … канд. пед. наук. – Саратов, 2000.

Макаев В.В., Еловой Ю.И. Прагматическая педагогика Дж. Дьюи и современность. – Пятигорск, 1993.

Малинин В.И. Джон Дьюи в оценке прогрессивной русской педагогики // Советская педагогика. – 1976. —№ 6.

Малькова З.А. Джон Дьюи. – философ и педагог-реформатор // Педагогика. – 1995. —№ 4.

Покина Н.А. Прагматические педагогические идеи Джона Дьюи и их использование в современной школе. Дисс. канд. пед. наук. – Чебоксары, 2003.

Рогачева Е.Ю. Педагогика Джона Дьюи в XX веке: кросс-культурный контекст. – Владимир, 2005.

notes

Примечания

1

Вентцель К.Н. Цепи невидимого рабства. – М., 1906. – С. 11.

2

Толстой Л.Н. Воспитание и образование // Пед. соч. – М., 1989. – С. 207.

З

Корчак Януш (1878–1942) – польский педагог, детский писатель, врач, общественный деятель.

4

Корчак Я. Как любить ребенка // Педагогическое наследие./ Пер. с польск. – М., 1991. – С. 22.

5

Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании // Пед. соч.: В 2 т. – М., 1981. – С. 92.

Бим-Бад Б.М. (р. 1941) – д-р пед. наук, академик РАО.

Бим-Бад Б.М. Образование как преступление // Корнетов Г.Б. Введение в педагогику. – Ч. 1. – М., 2006. – С. 93.

8

Миллер А. Вначале было воспитание / Пер. с нем. – М., 2003. – С. 21.

9

Иллич И. (1926–2002) – священник, непримиримый критик школы.

10

Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир: (Фрагменты из работ разных лет) / Пер. с англ. – М., 2006. – С. 25.

11

Дурылин С.Н. Идеал свободной школы: Избр. пед. произв. – М., 2003. – С. 30, 31.

12

См.: Рогачева Е.Ю., Цветкова М.В. Реформаторские проекты Джейн Адамс и Джона Дьюи // Историко-педагогическая ретроспектива теории и практики образования / Редактор-сост. Г.Б. Корнетов. – М., 2006.

Рогачева Е.Ю. Педагогика Джона Дьюи в XX веке: кросс-культурный контекст. – Владимир, 2005. – С. 83.

Рогачева Е.Ю. Педагогика Джона Дьюи в XX веке: кросс-культурный контекст. – Владимир, 2005. – С. 83.

15

См.: Малинин В.И. Джон Дьюи в оценке прогрессивной русской педагогики // Советская педагогика, 1976. – № 6.

Шацкий С. Предисловие // Дьюи Д. Введение в философию воспитания / Пер. с англ. – М., 1921. – С. 5.

17

Дьюи Д. Впечатления о Советской России / Пер. с англ. // История философии, 2000. – № 5. – С. 247.

Там же. – С. 233–234.

19

См.: Дьюи Д. Индивидуальная психология и воспитание // Общественно-активные школы: Образование ребенка как субъекта демократии. – Владимир, 2007. – С. 130.

Дьюи Д. Школа и общество / Пер. с англ. – М., 1924. – С. 38.

21

Дьюи Д. Реконструкция в философии. Проблема человека / Пер. с англ. – М., 2003. – С. 119, 122, 124.

22

Дьюи Д. Демократия и образование / Пер. с англ. – М., 2000. – С. 85.

23

Дьюи Д. Реконструкция в философии. Проблема человека / Пер. с англ. – М., 2003. – С. 158.

Там же. – С. 157, 159.

25

Дьюи Д. Свобода и культура / Пер. с англ. – Лондон, 1968. – С. 89.

Дьюи Д. Школа и общество / Пер. с англ. – М., 1923. – С. 33.

27

Дьюи Д. Мое педагогическое кредо / Пер. с англ. // Свободное воспитание. – 1913–1914. – № 1. – С. 15.

Дьюи Д. Демократия и образование / Пер. с англ. – М., 2000. – Гл. 7.

Это ключевые мысли Д. Дьюи, отражающие суть каждой его работы, которую читатель быстро поймет, пробежав глазами по полям.

30

Печ. по: Дьюи Д. Школа и общество / Пер. с англ. Г.А. Лучинского. Изд. 2-ое. – М., 1924. – С. 7–9, 16–24, 32–33, 38, 40–41. Книга «The School and Society» была издана в 1899 г.

31

[1]Манн Хорас (1796–1859) – реформатор школьного образования в США; связывал стабильность республики с воспитанием республиканских идеалов и прочной системой государственного образования.

32

Коперник Николай (1473–1543) – польский астроном, создатель гелиоцентрической системы мира.

[1]Печ. по: Дьюи Д. Реконструкция в философии. Проблемы человека / Пер. с англ. Л.Е. Павловой. – М., 2003. Книга «Problems of Men» издана в Нью-Йорке в 1946 г. В нее включены статьи, написанные Д. Дьюи в 30–40-е гг.

34

Статья написана в 1944 г.

[1]Статья написана в 1938 г.

36

Муссолини Бенито (1883–1945) – фашистский диктатор Италии в 1922–1943 гг.

37

Линкольн Авраам (1809–1865) – 16-й президент США, прозванный «великим освободителем»; при нем была принята 13-я поправка к Конституции, отменяющая рабство навсегда и по всей стране.

[1]Адлер Феликс (1851–1933) – американский реформатор образования; создал первый бесплатный детский сад в США, писал книги по нравственной философии.

39

Джефферсон Томас (1743–1826) – 3-й президент США, сторонник аграрной теории демократии; верил в высокие нравственные качества мелкого сельскохозяйственного собственника и в самоуправление независимых образованных фермеров.

40

Гамильтон Александр (1755–1804) – апологет сильной централизованной власти, идейный и личный противник Джефферсона.

41

Статья написана в 1937 г.

Статья написана в 1937 г.

43

См.: Дьюи Д. Демократия и образование / Пер. с англ. – М., 2000. – С. 14–15.

Дьюи Д. Мое педагогическое кредо / Пер. с англ. // Свободное воспитание. – 1913–1914. – № 12. – Ст. 5.

45

Дьюи Д., Дьюи Э. Школы будущего / Пер. с англ. // Свободное воспитание. – 1915–1916. – № 10–11. – Ст. 127.

Дьюи Д. Демократия и образование / Пер. с англ. – М., 2000. – С. 119.

47

Печ. по: Дьюи Д. Опыт и образование // Дьюи Д. Демократия и образование / Пер. с англ. – М., 2000. – С. 324.

Там же. – С. 356.

Дьюи Д. Демократия и образование / Пер. с англ. – М., 2000. – С. 51.

Там же. – С. 53, 54.

Там же. – С. 30.

Дьюи Д. Демократия и образование / Пер. с англ. – М., 2000. – С. 37.

Там же. – С. 56.

Дьюи Д. Демократия и образование / Пер. с англ. – М., 2000. – С. 75–76.

55

Печ. по: Дьюи Д. Опыт и образование// Дьюи Д. Демократия и образование / Пер. с англ. – М., 2000. – С. 334, 340.

Дьюи Д., Дьюи Э. Школы будущего / Пер. с англ. // Свободное воспитание. – 1916–1917. – № 1. – С. 29.

Дьюи Д., Дьюи Э. Школы будущего / Пер. с англ. // Свободное воспитание. – 1915–1916. – № 10–11. – С. 134, 136.

58

Печ. по: Дьюи Д. Ребенок и программа // Дьюи Д. Школа и ребенок / Пер. с англ. – М.; Пг., 1923. – С. 7–8.

59

Печ. по: Дьюи Д. Ребенок и программа // Дьюи Д. Школа и ребенок / Пер. с англ. – М.; Пг., 1923. – С. 7–8.

Дьюи Д. Демократия и образование / Пер. с англ. – М., 2000. – С. 146.

61

Дьюи Д. Демократия и образование / Пер. с англ. – М., 2000. – С. 152–153.

Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Пер. с англ. – М., 1997. – С. 182.

63

Печ. по: Дьюи Д. Опыт и образование // Дьюи Д. Демократия и образование / Пер. с англ. – М., 2000. – С 362.

Печ. по: Дьюи Д. Дитя и программа // Дьюи Д. Школа и ребенок. – М., 1921. – С. 5–20. Л. Азаревич перевел название статьи Д. Дьюи «The Child and Curriculum» (1902) как «Дитя и программа».

65

Рафаэль Санти (1483–1520) – итальянский живописец и архитектор, представитель Высокого Возрождения.

66

Коро Камил (1796–1875) – французский живописец, мастер пейзажа.

http://anthropology.ru/ru/texts/dewey/dewey.htm Статья Д. Дьюи «Individual Psychology and Education» (1936) переведена Д.А. Ольшанским.

Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Пер. с англ. – М., 1997. Книга Д. Дьюи «Как мы думаем» («How we think», 1909) была издана на русском языке в 1919 г. в переводе Н.М. Никольского под редакцией Н.Д. Виноградова под названием «Педагогика и психология мышления» и переиздана в 1997 г.

69

Печ. по: Дьюи Д. Демократия и образование / Пер. с англ. – М., 2000. – Гл. 1.

Печ. по: Дьюи Д. Демократия и образование / Пер. с англ. – М., 2000. – Гл. 2.

71

Фейджин – персонаж романа Ч. Диккенса «Оливер Твист».

Печ. по: Дьюи Д. Демократия и образование / Пер. с англ. – М., 2000. – Гл. 3.

Печ. по: Дьюи Д. Демократия и образование / Пер. с англ. – М., 2000. – Гл. 4.

74

Эмерсон Ралф Уолдо (1803–1882) – американский философ, жизненным идеалом которого была простая и мудрая жизнь в единении с природой.

Печ. по: Дьюи Д. Демократия и образование / Пер. с англ. – М., 2000. – Гл. 5.

76

Фребель Фридрих Вильгельм Август (1782–1852) – немецкий педагог, утверждавший, что возможности человека развиваются в ходе его деятельности и в соответствии с этим педагогический процесс должен быть основан на «действии, работе и мышлении».

77

Гегель Георг Вильгельм Фридрих (1770–1831) – немецкий философ; отстаивал педагогический идеал целостного развития человека в контексте культуры человека.

Печ. по: Дьюи Д. Демократия и образование / Пер. с англ. – М., 2000. – Гл. 6.

79

Печ. по: Школа сотрудничества: Манифесты. – М., 2002. – С. 18–23. Автор – Соловейчик Симон Львович (1930–1996) – писатель, журналист, один из инициаторов педагогики сотрудничества. В 1992–1996 гг. главный редактор газеты «Первое сентября».

Печ. по: http://www.cgo.perm.ru/modules/info/index.php?id= Перевод с англ. О Курсуновой по книге Э. Энжел и К. Хан «Воспитание демократического сознания» (Нью-Йорк, 1996).

81

Тубельский А.Н. (1940–2007) – канд. пед. наук. С 2002 г. – президент Ассоциации демократических школ России. Разработал модель школы самоопределения.

Печ. по: Тубельский А.Н. Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей. – М., 2001. – С. 13–28, 33–41.

83

Коменский Ян Амос (1592–1670) – чешский мыслитель-гуманист, педагог, общественный деятель. Основоположник научной педагогики, обосновал классно-урочную систему обучения.

84

Дистервег Фридрих Адольф Вильгельм (1790–1866) – немецкий педагог, вслед за И. Гербартом развивал теорию воспитывающего обучения.

85

Гербарт Иоганн Фридрих (1778–1841) – немецкий философ, психолог и педагог, теоретик воспитывающего обучения.

86

Шаталов Виктор Федорович (р. 1927) – украинский педагог-новатор, народный учитель СССР, активный участник общественно-педагогического движения в СССР во второй половине 80-х гг. XX в.

87

Толстой Лев Николаевич (1828–1910) – писатель, мыслитель, педагог, создатель теории свободного образования.

88

Сократ (470–399 до н. э.) – древнегреческий философ; стоял у истоков проблемного обучения.

89

Руссо Жан-Жак (1712–1778) – французский писатель и философ, создатель теории естественного воспитания.

90

Сартр Жан Поль (1905–1980) – французский философ-экзистенциалист.

91

Роджерс Карл (1902–1987) – американский психолог, один из лидеров гуманистической психологии, создатель концепции человекоцентрированного образования.

92

Фромм Эрих (1900–1980) – немецко-американский психолог, философ и социолог, одн из главных представителей неофрейдизма.

93

Маслоу Абрахам Гарольд (1908–1970) – американский психолог, ведущий представитель гуманистической психологии.

94

Ушинский Константин Дмитриевич (1824–1870) – основоположник научной педагогики в России.

95

Газман Олег Самойлович (1936–1996) – педагог, член-корреспондент РАО, разрабатывал идею педагогической поддержки.

Печ. по: Тубельский А.Н. Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей. – М., 2001. – С. 53–67.

97

Черчилль Уинстон Леонард Спенсер (1874–1965) – политический деятель; в 1940–1945, 1951–1955 гг. премьер-министр Великобритании.

Печ. по: Тубельский А.Н. Создание демократического уклада жизни школы // Демократическая школа, – 2005. – № 2. – С. 3–6, 8–12.

Сумнительный К.Е. – д-р пед. наук, директор Московского Монтессори-центра.

100

Сумнительный К.Е. Западноевропейские педагогические системы: теоретическое осмысление и практика применения в отечественном образовании второй половины XX века. – М., 2008. – С. 94.

101

См.: Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся. – М., 2008. – С. 7.

Башмаков М.И. Что такое продуктивное обучение // Теория и практика продуктивного обучения. – М., 2000. – С. 12–13.

103

Печ. по: Новые ценности в образовании: Продуктивное учение и демократизация школы, – 2005. – Вып. 4 (23). – С. 116–119. Пасса Анжела – педагог, Президент административного совета Международной сети продуктивных школ (INEPS).

Фрейре Паоло (1921–2005) – бразильский педагог и философ.

105

Печ. по: Новые ценности образования: Антропологический, деятельностный и культурологический подходы. Тезаурус. – М., 2005. – Вып. 5 (24). – С. 114–115. Крылова Н.Б. – канд. философских наук, главный редактор журналов «Демократическая школа», «Новые ценности образования».

106

Печ. по: Новые ценности образования: Как работает продуктивная школа? – М., 2003. – № 4 (15). – С.3, 4, 6–9. Леонтьева Ольга Михайловна – кандидат педагогических наук.

107

Теория и практика продуктивного обучения / Автор-составитель М.И. Башмаков. – М., 2000. – С. 26, 30–31. Чистякова С.Н. – д-р пед. наук, чл. – кор. РАО. Дмитриева Л.А. – канд. хим. наук, директор межшкольного учебно-производственного комбината «Хамовники».